

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA

**NAS TRILHAS DA ATIVIDADE DOCENTE: ANÁLISE DA RELAÇÃO
SAÚDE-TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
COTIDIANO ESCOLAR**

VITÓRIA

2008

UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA

**NAS TRILHAS DA ATIVIDADE DOCENTE: ANÁLISE DA RELAÇÃO
SAÚDE-TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de Grau de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Simone Lopes de Paiva

Co-orientador: Profa. Dra. Ana Lucia Coelho Heckert

VITÓRIA
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

A447t Almeida, Ueberson Ribeiro, 1977-
Nas trilhas da atividade docente: análise da relação saúde/trabalho de
professores de Educação Física no cotidiano escolar / Ueberson Ribeiro
Almeida. – 2008.
232 f. : il.

Orientadora: Fernanda Simone Lopes de Paiva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Professores de educação física. 3. Saúde e
trabalho. 4. Ambiente escolar. I. Paiva, Fernanda Simone Lopes de. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e
Desportos. III. Título.

CDU: 796

UEBERSON RIBEIRO ALMEIDA

**NAS TRILHAS DA ATIVIDADE DOCENTE: ANÁLISE DA RELAÇÃO SAÚDE-
TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COTIDIANO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação Física, na área de concentração Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar.

Aprovada em 21 de maio de 2008.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Simone Lopes de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profa. Dra. Ana Lúcia Coelho Heckert
Universidade Federal do Espírito Santo
Co-orientadora

Profa. Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Vicente Molina Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Para

Ana Lúcia Coelho Heckert

Fernanda Simone Lopes de Paiva

Maria Elizabeth Barros de Barros

Francisco Eduardo Caparroz

E também para

Claudia Emília Aguiar de Moraes

Felipe Quintão de Almeida

AGRADECIMENTOS

À minha co-orientadora, professora Dra. Ana Lucia Coelho Heckert, por todo o carinho e compreensão; pela disponibilidade em me orientar; pelo auxílio na produção das questões do trabalho; pela postura epistemológica e pela visão institucional que tanto me ajudaram a abrir “novas trilhas” no objeto de pesquisa e abandonar outras; pelos *insights* co-construídos; pelas indicações bibliográficas que não foram importantes apenas para analisar e discutir os dados, mas atuaram na minha formação e nos meus modos de conceber a ciência, a pesquisa e os saberes dos professores.

À minha orientadora, professora Dra. Fernanda Simone Lopes de Paiva, pelo rigor, com flexibilidade, que me permitiu arriscar “vôos” e me perder por vezes, mas que me impulsionou a produzir autonomia; pelo voto de confiança depositado em mim; pelas referências bibliográficas, principalmente o estudo do De Certeau; pelo tempo dedicado à leitura minuciosa dos textos da dissertação; pelas orientações que me levaram a pensar; pelo carinho que sempre teve com a minha vida profissional, acadêmica e docente.

À professora Dra. Maria Elisabeth Barros de Barros, uma espécie de orientadora e amiga desde a minha Graduação. Agradeço por ter me indicado à Ana Heckert e ter me proporcionado esse bom encontro; por ter me afetado a estudar acerca da saúde dos professores; por ter me acolhido e me valorizado no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Política (NEPESP), respeitando minhas diferenças e potencializando minhas capacidades; pelas várias indicações de textos, livros e pelas orientações que me permitiam avançar na pesquisa; pelas demonstrações de carinho e amizade; e por ter me ajudado a compreender que é possível vencer o sofrimento e o adoecimento no trabalho via potências da vida e publicidade dos atos industriais dos trabalhadores, sempre com vistas à produção política.

Ao mestre e amigo, professor Francisco Eduardo Caparroz, por ter me “adotado” em um momento muito difícil da minha vida acadêmica, em que me sentia à deriva; por ter “acreditado” em mim e por ter aberto sua casa altas horas da noite para orientar

meu projeto de pesquisa que foi submetido ao processo de seleção de mestrado. Também por ter contribuído no meu processo de formação ao possibilitar minha inserção em seus grupos de pesquisa e pelas ricas discussões acerca da prática pedagógica do professor universitário.

À Claudia Emília Aguiar de Moraes e a Felipe Quintão de Almeida por terem sido verdadeiros amigos e colaboradores do estudo; pelas várias revisões nos textos; pela paciência e disponibilidade, amizade e críticas solidárias; pelo apoio incontestado nos momentos difíceis; pelo cuidado em ouvir minhas reclamações e lamúrias; pelos cafés da manhã; pelos diversos passeios à casa do Valter, ao sítio em Marechal e em Santa Tereza; pelos cafés da tarde; pelos vinhos (que vinhos!); pelas idas à praia, ao cinema; pela vida que compartilhamos com bom humor e respeito às diferenças.

Ao diretor, coordenadores, professores, supervisores, alunos, secretários, vigias, auxiliares de serviços gerais, serventes e todas as pessoas que compõem o quadro de funcionários da Escola Polivalente onde esta pesquisa se concretizou; pelo acolhimento, disponibilidade e auxílio na compreensão dos enigmas da atividade de trabalho docente.

À professora Dra Zenólia Campos Figueiredo por ter participado da Banca de Qualificação com questões relevantes que, embora nem todas tenham sido aqui trabalhadas, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa e para projetar sua continuidade. Também agradeço todo o carinho que teve por mim e pelo estudo na Disciplina Formação Docente e Currículo; pelos textos e livros indicados, pois foram importantes para análise dos dados.

Ao professor Dr. Valter Bracht por ter participado da Banca de Qualificação e ter contribuído com críticas ao trabalho. Também por ter possibilitado um espaço de discussão rico e fraterno na disciplina Epistemologia da Educação Física, o que foi fundamental para minhas opções metodológicas.

À Alina da Silva Bonella pelas revisões ortográfico-gramaticais dos textos que acabam sempre se transformando em encontros de ricas orientações; pela paciência

e disponibilidade em realizar as revisões quando os prazos pareciam me sufocar; por atuar na minha formação acadêmica por meio da escrita; também por me ensinar, com seu modo de ser, gentileza e bondade.

Ao Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia da Cidade de Vitória (FACITEC) pelas bolsas tão preciosas à minha formação acadêmica, à minha saúde e à necessária segurança financeira no desenvolvimento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/CEFD/UFES) que possibilitou as condições necessárias e indispensáveis à minha formação acadêmica e ao desenvolvimento desta pesquisa.

A todos(as) do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF). Em especial, agradeço a amizade e a companhia valiosa de Bruno Vasconcellos da Silva (Brunão), Bruno Almeida Faria (Bruninho) e Thiago da Silva Machado (Thiaguinho).

Ao Núcleo de Estudos Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP), especialmente pelos encontros e debates acerca da Saúde do Trabalhador, que me enriqueceram e abriram meus horizontes para a pesquisa, para minha própria saúde e para a vida. Sou muito grato a Marcos Peu, Fabíola, Rafael, Jair, Crhis Bonaldi, Arthur, Cristina, Christiane, Priscila, Cida, Neuma, Ana Paula, Dulcinéia e a todos os outros “nepesperianos” que contribuíram com sugestões, indicações de bibliografias e apoio.

Aos amigos da turma de Mestrado: Karen, Dionésio, Maurão, Léo Lima, Rosana, Yuri, Kézia, Jú Azevedo e Rosiany pelos debates e críticas fraternos que contribuíram para o amadurecimento do objeto de estudo. Também por alguns laços afetivos que se fortaleceram e pelas amizades construídas.

À minha família

À minha Mãe, dona Maria Therezinha Ribeiro Almeida, por tudo, pelo carinho, pelo amor e cuidados maternos indispensáveis à minha saúde; pelos cafezinhos quentes

e fortes quando o sono tentava me dominar; por ter me educado para a autonomia. Obrigado, mamãe, por toda a força, pela importante confiança e por compreender meu tempo tão exíguo.

Ao meu pai, Gelson de Almeida, pela educação autônoma, pela confiança e pela diferença acentuada que me leva a refletir e colocar a complexidade da vida em diversos planos.

Aos meus irmãos, Gelcimar, Gilcéia, Gilciléia, Gefferson e Jackson, pelo apoio e pela amizade, por me ouvirem e por se constituírem pilares da base que me sustenta. Saber que posso contar com vocês me conforta e me proporciona segurança para arriscar.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Angélica, Kamila, Felipe, Iago, Gabriel, Beatriz e Gabriela pela alegria que contagia a casa e pela nossa relação de amor que me proporciona (co)viver as ricas culturas juvenis.

À minha “família” Loureiro Fávero, Welington Loureiro, Rafaela Fávero e Davi Fávero Loureiro por todo amor, amizade, apoio e carinho compartilhado; pela presença, pela torcida.

Aos amigos do “peito” de longas datas

Agradeço a Érica Serrano, Moacyr Tavares Júnior, Isaac Gramelicki Lopes pelos telefonemas, pelo carinho e cuidado em me ouvir e respeitar meu tempo social tão diferente dos seus e por terem se adequado a esse tempo por várias vezes em prol da manutenção e cultivo de nossas amizades.

A Vinícius Martins Penha, André Quintão de Almeida, Rosemary Coelho e Franciane Rosseto pelas conversas regadas a *capuccino* e pelas tardes e noites divertidas e animadas que continuamos vivendo... pela amizade e confiança que se renova e se fortalece com o tempo e nos encontros. Continuamos vivendo... a vida boa, a vida boa!

Enquanto o pensamento for livre, portanto vital, nada estará comprometido; quando deixa de o ser, todas as outras opressões tornam-se igualmente possíveis, e, uma vez realizada qualquer ação se torna culpável, e toda vida ameaçada.

Gilles Deleuze

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	20
1.1 A ERGOLOGIA E O DISPOSITIVO A TRÊS PÓLOS.....	20
1.2 DIÁLOGOS ENTRE ERGOLOGIA E ESTUDOS ETNOGRÁFICOS: INTERFACES METODOLÓGICAS PARA A INVESTIGAÇÃO DA PROBLEMÁTICA SAÚDE-TRABALHO NO COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	23
1.3 CONSTRUÇÃO DE ETAPAS.....	26
1.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	34
2 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL: SAÚDE DO TRABALHADOR, ATIVIDADE E “USOS DE SI”.....	41
2.1 O CONCEITO DE SAÚDE DO PONTO DE VISTA DE CANGUILHEM.....	41
2.2 O TRABALHO DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE.....	47
2.3 TRABALHO COMO USO DE SI “POR SI” E “PELOS OUTROS”.....	54
2.4 ENTRE ADVERSIDADES E CRIAÇÃO DE NOVAS NORMAS DE VIDA-TRABALHO DOCENTE.....	61
2.4.1 Notas para pensar a relação trabalho-saúde e seus efeitos no cotidiano de professores de Educação Física.....	64
3 A PESQUISA DE CAMPO: CONHECENDO A ESCOLA POLIVALENTE.....	67
3.1 “POLIVALENTIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO: O SONHO MORREU DE UFANISMO, COMO GERIR A “HERANÇA”?.....	67
3.2 O PESQUISADOR, O POLIVALENTE E AS RELAÇÕES DE IMPLICAÇÃO NO CAMPO.....	
3.3 O COTIDIANO DA ESCOLA POLIVALENTE.....	77
3.4 A ESCOLA, OS ALUNOS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	8

4 NAS TRILHAS DA ATIVIDADE DOCENTE.....	107
4.1 MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR, MODOS DE PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO POLIVALENTE.....	108
4.2 TRABALHO PRESCRITO, VALORES E NORMAS: O “DIFÍCIL” TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	115
4.3 FORMAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA E PRODUÇÃO DE PROCESSOS DE TRABALHO.....	127
4.3.1 O pátio externo, lugar “praticado” pelos professores de Educação Física: gestão de riscos e produção de defesas.....	136
4.4 A PROFESSORA ANGÉLICA E A CONSTRUÇÃO DE ESTAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	142
4.5 A PROFESSORA BEATRIZ E O “REENCONTRO” COM O POLIVALENTE: A RELAÇÃO COM A ESCOLA E A SAÚDE NO TRABALHO.....	151
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
6 REFERÊNCIAS.....	170
7 REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES.....	180
APÊNDICES.....	181
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	182
APÊNDICE B – Termo de Compromisso.....	183
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para o Diretor.....	184
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para os Coordenadores.....	185
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista para os Professores.....	186
APÊNDICE F – Transcrição da Entrevista com a Professora Beatriz.....	192

RESUMO

Esta pesquisa investiga a relação saúde-trabalho na atividade de professores de Educação Física em uma escola pública polivalente, com o objetivo de compreender como os docentes têm enfrentado as adversidades e nocividades cotidianas em prol da produção de saúde no trabalho. Para tanto se pauta na articulação Ergologia-Etnografia como arcabouço teórico-metodológico, sendo a Etnografia o ferramental metodológico no que tange à produção de dados e a Ergologia o mote de análise do trabalho. Aborda o conceito de Atividade e Trabalho do ponto de vista da Ergologia, portanto atividade como espaço das microgestões inteligentes que são produzidas no intervalo entre as normas antecedentes (prescrições, ordens, códigos, conceitos, saberes, valores) e o trabalho real. O trabalho é concebido como “usos de si por si e pelos outros”; expressão do jogo de valores e normas construídas, não em outro “lugar”, senão no âmbito dos locais de trabalho, do político, da sociedade. Adota o conceito de saúde “vitalista” de Georges Canguilhem, cuja compreensão rompe com o modelo médico-biologicista de atrelar normalidade à saúde por meio de padrões estatísticos e propõe que somente é possível conhecer a condição saudável quando os indivíduos são considerados em relação a seus meios e às suas potências de criar normas singulares capazes de tornar a vida “vivível”. Conclui que alguns valores, normas e prescrições que atravessam o trabalho dos professores de Educação Física têm colocado em operação modos de subjetivação que pressionam os professores a “trabalharem mal”, quando reduzem a autonomia, desvalorizam seus saberes e atribuem baixo valor simbólico à sua atividade. Por outro lado, mostra que os docentes lutam criando defesas contra o sofrimento e que, principalmente, por meio da atividade, renormalizam; criam regras, prescrições, normas; produzem saúde no trabalho. Compreendeu também esta pesquisa que os saberes e “usos” mobilizadas pelos docentes ultrapassam o ideário pedagógico da disciplina Educação Física, o que permite afirmar que os professores engajam muito mais “de si” no trabalho do que as tarefas solicitam.

Palavras-chave: Atividade docente. Saúde. Usos de si. Cotidiano escolar. Ergologia. Educação Física.

ABSTRACT

The research investigates the health-work relation in the activity of Physical Education teachers in a public polyvalent school, aiming at understanding how teachers have been dealing with daily adversities and noxiousness in favor to the production of health at work. To do so, it is based on the Ergology-Ethnography articulation as theoretical-methodological framework, having the Ethnography as methodological instrument considering the data production and Ergology as motto of working analysis. It talks about the concept of Activity and Work by the Ergology point of view, therefore activity as space of intelligent micro management that are produced in the gap between the antecedent norms (prescriptions, orders, codes, concepts, knowledge, values) and the real work. The work is conceived as “uses of itself by itself and others”; expression of value games and constructed norms, not “somewhere” else, but in the ambit of the working, political and society places. It adopts the concept of “vitalistic” health of Georges Canguilhem, whose understanding breaks with the doctor-biologist model that leases normality to health through statistical patterns and proposes that it is only possible to know the health condition when people are considered in relation to their ways and potencies to create singular norms able to make life “livable”. It concludes that some values, norms and prescriptions that cross the Physical Education teachers’ work have been using modes of subjectivity that force teachers to do a “bad” job when they reduce the autonomy, not value their knowledge and give low symbolic value to their activity. On the other hand, it shows that teachers struggle creating defenses against suffering, and that, specially, through activity, renormalize; create rules, prescriptions, and norms; produce health at work. It is also understood that knowledge and “uses” mobilized by the teachers trespass the pedagogical ideal of the Physical Education subject, what enables to affirm that teachers engage more of themselves in the work than the tasks solicit.

Keywords: Teachers’ work. Health. Uses of itself. Daily school. Ergology. Physical Education.

APRESENTAÇÃO

Nesta dissertação, busco compreender o trabalho dos professores de Educação Física (EF) no cotidiano de uma escola pública polivalente. A opção pelo espaço público atrela-se à necessidade de entender como os atores escolares e, principalmente, os professores de EF trabalham em meio à “enxurrada” discursiva midiática que apregoa a precarização das escolas públicas, a baixa qualidade do ensino e a má formação dos professores. Nessa trama, mas de modo contraditório, as políticas do Governo do Estado trazem como emblema “mais qualidade na Educação”, todavia despejam “pacotes” prescritivos sobre a escola sustentados por modos de subjetivação que buscam, além de legislar e disciplinar, produzir formas de pensar e estilos de vida normalizados.

Paralelamente, no âmbito acadêmico, são produzidas pesquisas na área da Educação e da EF que focalizam o crescente adoecimento/desistência dos professores abrangendo temas como “síndrome de *burnout*”,¹ “professores reféns”,² “síndrome do esgotamento profissional em professores de EF”,³ “abandono docente”,⁴ “desinvestimento pedagógico”,⁵ entre outros. Contudo, ao invés de determinar o que os professores devem fazer para não adoecer e não abandonar a profissão, faço um movimento inverso para compreender: como os professores estão escapando ao adoecimento e continuam trabalhando? Quais táticas⁶ de enfrentamento dos problemas têm sido criadas? Como os professores têm feito “usos de si” para produzirem/lutarem pela saúde na escola?

¹ Ver Codo (1999).

² Ver Zagury (2006).

³ Ver Santini e Molina Neto (2005).

⁴ Ver Fenstenseifer e colaboradores (2006).

⁵ Ver Bracht e colaboradores (2006).

⁶ O conceito de táticas elaborado por De Certeau auxilia e complementa este ferramental analítico acerca dos “usos de si” que os professores investem na atividade de trabalho, na medida em que as táticas se caracterizam como vitória dos que parecem mais “fracos” sobre os que sustentam a posição de mais “fortes” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.). Para De Certeau (2005, p. 47), as táticas “[...] são pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de ‘caçadores’”. Elas são performances mobilizadas por saberes, inteligências e astúcias.

Orientado pelas questões anunciadas, busquei, inicialmente, dar *visibilidade à problemática da relação saúde-trabalho*⁷ de professores de EF em uma escola Polivalente da Rede Pública de Ensino do Estado do Espírito Santo, tendo em vista o alcance dos objetivos específicos: a) compreender como os professores de EF atuam no processo de organização do trabalho escolar e como fazem “usos de si”⁸ para enfrentar os problemas; b) compreender como os professores de EF lutam por saúde no trabalho; c) compreender como são construídos e atribuídos os sentidos à saúde, sofrimento e adoecimento pelos professores de EF; e d) compreender como os professores de EF se defendem do sofrimento e criam saídas para enfrentar situações adversas.

Durante a pesquisa de campo, surgiram outras questões que mereceram análise. Um conjunto delas derivou-se de situações de violência que acometeu a escola durante todo o trabalho de campo: invasões do pátio externo, roubos ao patrimônio da escola, depredações e buracos no muro, “invasão” das aulas de EF por pessoas que pulavam o muro para dentro da escola. Soma-se a isso o significativo volume de reportagens que foram veiculadas na mídia, principalmente, acerca de atos de violência cometidos contra e nas as escolas públicas em 2007. Diante desse problema não previsto no plano da pesquisa, voltei minha atenção à compreensão das tramas que envolviam a violência anunciada pelos atores escolares, bem como às formas pelas quais eles atribuíam sentidos e buscavam enfrentar tais situações, com foco na atividade de trabalho dos professores de EF.

Outra nuance assumida na pesquisa decorreu, especialmente, dos diálogos com os professores de EF, os quais me levaram a entender a importância de analisar/compreender a hipótese de que o ambiente de trabalho escolar, no que diz respeito à produção de infidelidades e possibilidades de saúde, é construído de forma *sui generis* na relação com docentes que residem no mesmo bairro onde a escola se localiza, uma vez que eles se relacionam com os alunos e com os demais atores escolares também nos encontros sociais da vida em comunidade.

⁷ O uso do hífen na construção da expressão saúde-trabalho, bem como de outras como saúde-trabalho-doença e vida-trabalho, indica a relação de intercessão e indissociabilidade nas quais tais articulações são produzidas nos processos de trabalho.

⁸ Os “usos de si” são habilidades mobilizadas pelos sujeitos, seus modos inventivos de agir, suas artimanhas. Os “usos de si” não são atos individuais, pelo contrário, estão sempre em relação dialética com os “usos” que os outros fazem desse “si” no trabalho (SCHWARTZ, 2000a).

Para analisar as lutas que os professores têm colocado em curso no trabalho em seus processos de produção de saúde, foi necessário posicionar a lupa na atividade de trabalho docente. Assim, operei com o conceito de atividade de Schwartz (2004), o qual concebe a atividade como esfera das microgestões inteligentes da situação, dimensão das astúcias e do tratamento das variabilidades, atividade como produção de “histórias” dos sujeitos que buscam imprimir suas marcas no trabalho a fim de gerir os riscos engendrados nas brechas que se localizam entre as prescrições e o trabalho real.

Ainda embasado nesse autor, o trabalho, do ponto de vista da atividade, é compreendido como “uso”, nunca simples execução, mas os que trabalham sempre colocam de “si” na atividade, sem o qual o trabalho não ocorreria. Porém, ao mesmo tempo em que os professores fazem “usos de si por si” para arbitrar e fazer escolhas no trabalho, há também um “uso” desse “si” que é feito pelos outros que compõem o ambiente escolar: os colegas de trabalho, os alunos, as pessoas da comunidade, os “outros” que estão nas prescrições e ordens advindas dos órgãos do Governo. Em síntese, o que acontece no trabalho é sempre o resultado da tensão dialética entre os “usos de si por si e pelos outros” que atravessam a atividade.

Completando a tríade conceitual atividade-trabalho-saúde capaz de tornar inteligível, de modo geral, minha perspectiva teórica e postura epistemológica nesta pesquisa, adotei o conceito de saúde “vitalista” de Georges Canguilhem (1990). Para esse autor, saúde não está atrelada à ausência de infortúnios, mas se produz e se conquista no movimento de criação de normas que permite enfrentá-los. Nesse sentido, ser saudável é também desenvolver “margem de tolerância” para lidar com as adversidades, sendo os indivíduos autorizados a falar a respeito da sua saúde.

Nessa perspectiva, a constante luta e movimentos empreendidos pelos sujeitos em prol da saúde no trabalho é o emblema que não pode ser escamoteado ou tornado invisível, sendo imprescindível dar visibilidade àquilo que causa sofrimento aos professores em seus ambientes de trabalho. Saúde, portanto, não é um conceito alheio aos sujeitos; os docentes estão autorizados a dizer a respeito daquilo que os agride e os faz sofrer, o que torna a intervenção dos especialistas uma aliada no

deciframento e na identificação daquilo que, sozinhos, tanto os professores quanto os próprios especialistas teriam dificuldades para compreender/analisar, considerando somente seus modos de ver a atividade de trabalho. Tal inspiração advém do *Movimento Operário Italiano* da década de 1970, especialmente da proposição do militante *Ivar Oddone*,⁹ psicólogo italiano responsável pela criação da *Comunidade Científica Ampliada* para lutar pela saúde no trabalho a partir da dialética e, conseqüentemente, da produção de saberes por meio do debate entre as experiências dos especialistas e das dos trabalhadores das fábricas.

A relevância de investigar essa problemática está no fato de que, como afirmam Barros de Barros, Heckert e Marchiori (2006), dar visibilidade às movimentações cotidianas que emergem nos processos de trabalho traz como efeito a valorização das experiências¹⁰ que se constituem nesse processo, bem como a qualificação desses movimentos como importantes formas de indagar e desmontar os modos de gestão do trabalho e certos tipos de políticas instituídas que buscam funcionar como “rolo compressor” sobre os professores.

Acentuar a inoperância e a passividade dos trabalhadores em frente às adversidades e problemas do ambiente de trabalho tem servido para enaltecer e eleger alguns grupos sociais e até mesmo o próprio Estado, como protagonistas exclusivos das transformações históricas.

Acompanhando o pensamento de Barros de Barros e Heckert (2006), parto, também, da premissa de que a situação de nocividade das escolas não pode limitar-se à apresentação de uma espécie de “síndrome de desistência” ou “síndrome do

⁹ Também atuou como assessor de conselhos de trabalhadores. Ficou conhecido como um dos propositores do Mapa de Risco e do Modelo Operário Italiano. No Brasil, a partir da década de 80, teve influência importante no trabalho desenvolvido na área de Saúde do Trabalhador, tanto nos órgãos sindicais, como nos serviços públicos de saúde. Ficou conhecido como um dos autores do livro *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*, juntamente com Gastone Marri, Sandra Gloria, Gianni Briante, Mariolina Chiattella e Alessandra Re, editado em 1986 pela Hucitec de São Paulo.

¹⁰ Experiência como “Experiência de Si”, considerada por Foucault (1985) como o resultado de um processo complexo histórico de fabricação no qual os sujeitos se definem em meio às forjas dos discursos de verdade, as práticas que buscam regular seu comportamento e às formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria subjetividade. Portanto “Experiência” deve ser aqui entendida como as “histórias” singulares que os humanos industriais engendram por meio da atividade de trabalho. Como lembra Schwartz (2002b), trabalhar é sempre produzir “história”. Todo esse processo é traçado coletivamente, entendendo o coletivo como dimensão impessoal.

esgotamento profissional”, que pode ser caracterizada pelo esgotamento emocional e pela falta de compromisso com o trabalho. Indicar esse processo de desistência dos docentes é importante; não se trata de negá-lo. Entretanto, busquei dar visibilidade às ações que apontam a teimosia e a insistência dos professores em transformar positivamente as condições de trabalho nas escolas, as movimentações cotidianas e suas lutas por saúde.

Apresento, no Capítulo 1º, o arcabouço teórico-metodológico construído na interface Ergologia-Etnografia, o qual se mostra profícuo e coerente com minha postura epistemológica, no que diz respeito à produção de conhecimentos no trabalho e com os trabalhadores. Também explico, neste espaço, as etapas do trabalho metodológico, a aproximação com o campo, os critérios de seleção da escola, bem como os procedimentos e técnicas de produção de dados.

O Capítulo 2º se constitui no marco teórico-conceitual, no qual trabalho e discuto, em quatro itens, os conceitos de **Saúde** de Canguilhem, **Atividade** e **Trabalho**, do ponto de vista da Ergologia, mais especificamente, com base nos escritos do filósofo francês Yves Schwartz. Abro espaço no último item para trazer aspectos acerca de pesquisas sobre o trabalho docente e saúde que se desenvolveram sobre esses pilares na cidade da Grande Vitória, com notas que auxiliam a pensar questões a respeito do trabalho dos professores de EF em sua relação com processos de adoecimento e saúde.

No Capítulo 3º, faço uma apresentação da Escola Polivalente estudada, buscando compreender seus aspectos históricos e seu contexto socioeconômico e político-cultural. Explico minha relação de implicação com o campo de pesquisa e levanto questões que se originaram nessa trama. Além disso, mapeio elementos do contexto escolar, com vistas a permitir a compreensão da complexidade na qual os professores de EF trabalham. As condições de trabalho específicas aos professores de EF foram traçadas e analisadas no último item deste capítulo.

Por fim, analiso e discuto, no Capítulo 4º, “os usos de si” feitos pelos professores de EF no enfrentamento das adversidades e seus processos de produção de saúde no trabalho. Mas, antes, nos dois primeiros itens, focalizo valores, normas e prescrições

que “povoam” o ambiente da escola, bem como coloco em questão modos de funcionamento escolar que se apresentam como entraves e/ou dificuldades à potencialização dos “usos de si” docentes, pressionando-os a “trabalharem mal” (DEJOURS, 2005a).¹¹

¹¹ Embora Dejours não tome como foco os processos de trabalho, mas os efeitos que o trabalho provoca na constituição do sujeito (do ponto de vista psicanalítico), suas análises acerca da trama **sofrimento-saúde** no trabalho, principalmente no que se refere às obras *O Fator Humano* e *A Banalização da Injustiça Social*, ambas editadas pela primeira vez, respectivamente, em 1997 e 1999, auxiliam na compreensão das complexas relações que envolvem a questão do reconhecimento e da construção de defesas pelos professores de EF.

1 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 A ERGOLOGIA E O DISPOSITIVO A TRÊS PÓLOS

A abordagem metodológica adotada apresenta-se articulada à realização e alcance dos desafios propostos pelos objetivos anteriormente elencados à medida que exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir numa pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Dessa forma, o enfoque é dado à “qualidade”, ou seja, à complexidade/riqueza do processo, nos modos como diferentes pessoas dão sentido/significado e/ou ressignificam suas vidas, naquilo que elas experimentam, nas formas como elas interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. Investigar com qualidade, nesse caso, vincula-se a uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos na busca da compreensão e transformação da dinâmica interna das situações trabalho (BOGDAN; BIKLEIN, 1994).

Para a análise da relação saúde-trabalho, sob o ponto de vista da atividade¹² dos professores de EF no cotidiano escolar, busquei fundamentos na abordagem ergológica desenvolvida por Yves Schwartz,¹³ que a elaborou como um conjunto de normas de produção de conhecimento sobre a atividade humana. Essa abordagem considera que a atividade de trabalho é realizada por um ser vivente, pulsante, ser

¹² Não encontrei, na produção teórica da área da EF, um conceito de atividade que contribuísse na compreensão do meu objeto de estudo. Portanto vale informar que, na área da EF, o conceito de atividade apresenta-se sob duas perspectivas: pragmática e crítica. A primeira atrela a atividade à ação psicomotora que entende o movimento como o deslocamento do corpo ou suas partes, no tempo e no espaço, impulsionados pelo sistema locomotor, e as implicações psicomotoras ligadas a essa ação, com o objetivo de alcançar o máximo rendimento possível na execução de um movimento ou tarefa. Dessa forma, atividade física e a atividade cognitiva são abordadas de maneira separadas e relacionadas como se houvesse um reflexo mecânico entre ambas, o que evidencia uma concepção ambígua de ser humano. Sob essa ótica, a atividade é reduzida à experiência empírica imediata, o que impede sua compreensão como experiência individual e coletiva. Assim, posiciono-me contrário a essa perspectiva de atividade humana que reduz o conceito de experiência e que supõe a determinação do sujeito pelo meio em que está inserido, passivo, diante do *status quo*. A segunda perspectiva, por mais que avance no sentido de um projeto epistemológico que contemple o ser humano em sua abordagem ontológica e constituído nas malhas das relações sociais, conserva e restringe o conceito de atividade ao agir humano no domínio da natureza (ÁVILA; ORTIGARA, 2005).

¹³ A síntese a respeito da abordagem ergológica desenvolvida neste tópico está pautada no texto de Yves Schwartz intitulado: **Comunidade científica ampliada de pesquisa e o regime de produção de saberes**. Tradução de Eloísa Santos e Daisy Cunha. Marseille, França: Cateis, 2000b.

de desejos, que carrega consigo valores e regras, que inventa maneiras de se relacionar com o ambiente em que vive e o cria e recria. Do ponto de vista ergológico, compreender algo da História e agir nela requer se colocar no plano do retrabalho permanente dos valores a viver nos quais todos são iguais diante do trabalho.

A abordagem ergológica obriga, caso haja objetivo em compreender e transformar os contextos, a colocar permanentemente em debate e em confronto: a) as experiências de vida e de trabalho; b) os conceitos sempre imperfeitos, sempre provisórios com relação a essas experiências, mas indispensáveis para tentar construir alguma coisa coletivamente a partir desses debates.

A Ergologia é própria às atividades humanas e, por isso, considera o trabalho em seus aspectos históricos. Trabalhar é sempre produzir “história”. A demarcação ergológica, mesmo tendo como objetivo construir conceitos rigorosos, deve indicar nesses conceitos como e onde se situa o espaço das ressingularizações parciais, inerentes ao retrabalho das prescrições por meio da atividade de trabalho. Nesse caso, a atividade é concebida como produtora, matriz de histórias e de normas que antecedem o trabalho e que são sempre renormalizadas no recomeço, a definir, das atividades.

Ao ler Oddone (1986), Schwartz elabora a idéia de renormalização na atividade e propõe a produção de saberes por meio da interlocução entre pesquisadores e trabalhadores. Para tanto, formula o conceito de dispositivo a três pólos, uma proposta metodológica de análise do processo de trabalho do ponto de vista da atividade. Esse dispositivo é concebido como elemento analisador e transformador das situações de trabalho.

No dispositivo a três pólos, o primeiro é **o pólo dos conceitos científicos**, ou seja, é a dimensão das disciplinas científicas, das teorias que são elaboradas no âmbito acadêmico a respeito da atividade/trabalho e que nem sempre retornam ao mundo vivo das práticas. Este pólo comporta materiais para o conhecimento, por exemplo, sobre a distinção entre atividade prescrita e real, sobre a noção de saúde, de corpo humano, sobre a comunicação.

O segundo pólo é o das **forças de convocação e de reconvocação**, que é o pólo dos saberes gerados nas atividades cotidianas. Os trabalhadores são os protagonistas destas atividades e portadores desses saberes. Segundo Schwartz (2000b, p. 4), “Os protagonistas dessas atividades, portadores desses saberes, têm necessidade destes materiais para valorizar seus saberes específicos e transformar sua situação de trabalho”. Nesse sentido, descrições econômicas, modelos de gestão, categorizações sociais são encontrados sem cessar em seus meios de trabalho e é preciso tratá-los e, novamente, retratá-los.

A produção de um terceiro pólo permite o encontro fecundo entre os dois anunciados. Trata-se do pólo das **exigências éticas e epistemológicas**, que está articulado a uma determinada filosofia da humanidade, uma maneira de ver o outro como seu semelhante. Isso quer dizer que o outro deve ser considerado como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber, precipitadamente, o que ele faz e por que faz, quais são seus valores e como eles têm sido (re)tratados.

É necessário conceber aqueles que trabalham como portadores/produtores de saberes que vivem na experiência suas dramáticas do uso de si. Nas palavras de Schwartz (2000b, p. 6), isso pode ocasionar mal-estar nos pesquisadores, pois “O desconforto intelectual’ consiste em admitir que generalidades e modelizações trazidas pelos especialistas possam ser reapreciadas no contato com as experiências vivas dos trabalhadores”.

O terceiro pólo, contrariamente aos dois outros, não contém saberes pré-estocados ou saberes investidos nas atividades, mas exige humildade daqueles que pesquisam sobre o trabalho dos outros e requer uma compreensão aprofundada e conjunta com aqueles que trabalham, para retornar ao conceito de atividade e fazer julgamentos capazes de encontrar ecos entre os trabalhadores e, com eles, propor mudanças. Entre esses três pólos, não há uma demarcação exata, nem anterioridade de um sobre os outros; eles estão sempre em relação dialética.

1.2 DIÁLOGOS ENTRE ERGOLOGIA E ESTUDOS ETNOGRÁFICOS: INTERFACES METODOLÓGICAS PARA A INVESTIGAÇÃO DA PROBLEMÁTICA SAÚDE-TRABALHO NO COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Se investigar problemas complexos exige minuciosidade, ética e rigor metodológico, a articulação Ergologia-Etnografia mostra-se como potencialmente fecunda, guardando entre si pontos de entrecruzamento importantes na constituição do arcabouço teórico-metodológico necessário ao desenvolvimento desta pesquisa. A Etnografia contribui como ferramenta metodológica no que diz respeito às suas características como técnicas de produção de dados, como diário de campo, entrevistas, produção de documentos no campo. No que se refere à Ergologia, reforço sua importância para a análise da atividade de trabalho, principalmente, no que tange a seus princípios ético-epistemológicos de produção de conhecimento no trabalho com os trabalhadores e, não obstante, sua base axiológica que sustenta a não-passividade daqueles que trabalham, mas os “usos industriais” que esses fazem para lutar contra as adversidades e sofrimentos dos ambientes de trabalho. Portanto, embora partam de fundamentos e posturas epistemológicas particulares e divergentes em determinados aspectos, a combinação dessas abordagens metodológica mostrou-se eficiente para investigar as questões que surgiram no decorrer do estudo.

A suposta interface anunciada pode ser vislumbrada pelo fato de que tanto a abordagem ergológica quanto os estudos etnográficos da prática escolar dão ênfase aos processos, à dinâmica, na forma como são tecidos os significados que compõem a realidade dos sujeitos (MOLINA NETO, 1999; SCHWARTZ, 2000b; ANDRÉ, 2003).

A rigorosidade científica para a Ergologia e para a Etnografia conserva a premissa de ser alcançada por meio de um plano de trabalho aberto e flexível no qual os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas “[...] reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados, no intuito da descoberta de novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2003, p. 30).

Segundo Macedo (2000, p. 144), os estudos etnográficos se opõem aos princípios empírico-analíticos de uma ciência positivista, mas se alimentam nos “[...] postulados de que o mundo da realidade existe somente na experiência humana e que ele aparece como os seres humanos vêem este mundo”.

Para Schwartz (2000b), a abordagem ergológica ocorre na troca recíproca de saberes instituídos entre aqueles que vivem o trabalho e os “profissionais dos conceitos”, que teorizam sobre o trabalho. Na visão ergológica, assim como na perspectiva etnográfica, não é possível que se definam os critérios de investigação e as vias técnico-metodológicas pelas quais o objeto de estudo será compreendido antes que se realize a aproximação e inserção no campo de pesquisa e se estabeleça uma relação de confiança e compromisso ético com os grupos pesquisados.

Acredito que as contribuições dos recursos etnográficos são de fundamental importância para a teorização e constituição de uma ciência “[...] dos fatos miúdos e muitas vezes obscuros do dia-a-dia, a descrição etnográfica (a escrita da cultura), não consiste somente em ver, mas em fazer ver” (MACEDO, 2000, p. 145). Dito de outra maneira, trata-se de escrever o que se vê, o que se ouve, o que se toca, o que se cheira, procedendo à transformação dos sentidos, parcialmente em linguagem verbal, exigindo-se uma interrogação sobre as relações entre o visível e o dizível, entre o audível e o gestual.

Nessa tessitura metodológica, a análise ergológica traz, como ingrediente fundamental, uma posição de desconforto intelectual, porque a atividade de trabalho projeta os envolvidos no processo em uma história infinitamente recriada por meio do debate de valores. O pesquisador, nessa lógica, à medida que questiona, é, ele próprio, questionado. O trabalhador, ao explicar sua atividade, se autoconfronta com ela e pode perceber aspectos antes obscuros.

Molina Neto (1999), por sua vez, propõe a etnografia como uma opção metodológica para investigar problemas no âmbito da EF. Assim, busco fundamentação na argumentação teórico-metodológica desse autor para postular que

[...] tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo. Na interação desenvolvida pela atividade investigadora, investigador-investigado ensinam, um ao outro, por meio dos signos apreendidos da realidade que lhes circunda e nas expectativas de como gostariam que ela fosse (MOLINA NETO, 1999, p. 116).

André (2003), ao apontar novos caminhos da Etnografia em educação, admite que questões hierárquicas têm emergido nas discussões recentes sobre o papel e as relações do pesquisador no trabalho de campo, havendo uma tendência para diminuir o distanciamento pesquisador-grupo pesquisado, presente nos estudos mais tradicionais. Segundo essa autora, Erickson, em uma palestra realizada¹⁴ na USP sobre os avanços do trabalho etnográfico em educação, defendeu uma postura cooperativa, dialógica, de maneira que os objetivos da pesquisa não se limitem a mostrar o que e como algo está ocorrendo, mas, também, procurem discutir com os educadores as possibilidades de transformação das situações, tornando-as melhores. Também afirmou que, se quisermos mudar a escola, teremos que estabelecer relações de parcerias entre pesquisadores e agentes escolares.

Por sua vez, Molina Neto (1999), ao realizar um estudo etnográfico, concluiu que esse tipo de processo de pesquisa pode auxiliar os professores de EF a sistematizar os conhecimentos que produzem na prática, o que pode significar melhorias na sua comunicação com outros coletivos docentes da escola e outras instâncias do sistema educativo, principalmente com referência à relevância de seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem e no processo pedagógico como um todo.

Meu esforço em construir um arcabouço teórico-metodológico coaduna-se com a perspectiva epistemológica advogada por Neves, Athayde e Muniz (2004), que, ao investigar a respeito da saúde mental e trabalho docente com professoras de escolas públicas, buscaram implementar a articulação crítico-criativa entre o saber advindo da experiência de vida-saúde-trabalho das trabalhadoras e o conhecimento científico que, na condição de pesquisadores(as), estavam produzindo.

¹⁴ Palestra realizada no ano de 1993.

Embasado nas similaridades e aproveitando as diferenças, a interface Ergologia-Etnografia se constitui como minha “caixa de ferramentas” que permitiu produzir dados e colocar em análise a experiência direta e a reflexão conceitual sobre a inter-relação saúde-trabalho do ponto de vista da atividade dos professores de EF no cotidiano escolar.

1.3 CONSTRUÇÃO DE ETAPAS

Elaborei e periodizei sete etapas combinadas em várias técnicas e procedimentos que foram dispostas da seguinte maneira: a) aproximação das escolas e redelineamento do referencial teórico-metodológico; b) elaboração dos critérios de seleção da escola; c) intensificação da aproximação dos professores de EF e ampliação da produção de dados; d) sistematização e refinamento dos instrumentos de produção de dados; e) autoconfrontação; f) apresentação dos resultados da pesquisa à escola onde o estudo foi realizado e; g) elaboração do texto final da dissertação e apresentação à Banca Avaliadora.

Essas etapas foram acompanhadas da elaboração de textos que se traduziam nas sínteses provisórias que eu era capaz de produzir. Tais textos foram discutidos com amigos acadêmicos das áreas da EF, da Psicologia e da Educação, bem como nos encontros com a orientadora e com a co-orientadora.

a) Primeira etapa: aproximação das escolas e redelineamento do referencial teórico-metodológico.

Nesta etapa:

- realizei um levantamento bibliográfico a respeito da problemática saúde-trabalho na escola;
- aproximei-me de algumas escolas para a construção dos critérios metodológicos e elaboração de instrumentos técnicos de maneira coerente com as demandas contextuais dos sujeitos da pesquisa, em conexão com a perspectiva da problemática em foco;

- registrei informações a partir de diálogos com professores, diretores, pedagogos e com os demais trabalhadores desses espaços;
- criei um diário de campo no qual fiz anotações e registros de diálogos com os atores escolares;
- elaborei notas de campo no computador, por meio do programa *Word*, relativas aos registros do diário de campo;
- recolhi documentos produzidos pelas e nas escolas
- discuti o projeto de pesquisa e o referencial teórico com a orientadora e a co-orientadora.

Vale ressaltar que a produção de documentos, de notas de campo e a revisão bibliográfica tiveram continuidade durante todas as etapas do trabalho de campo.

b) Segunda etapa: elaboração dos critérios de seleção da escola

A decisão de realizar o estudo em uma escola pública e suas relações com os processos de saúde-trabalho-doença ocorreu devido ao quadro de precarização e deterioração dessas instituições que compõem o sistema de educação pública no Brasil, fato largamente divulgado pela mídia.

A pesquisa de campo foi realizada em uma única escola. Macedo (2000) afirma que a realização de um estudo nos meios educacionais necessita de acesso minucioso e denso ao cotidiano escolar e à relação com seus atores, bem como do acesso à cotidianidade das situações nas quais ocorre a prática pedagógica, o que implica dedicação, responsabilidade e uma grande disponibilidade de tempo que permita ao pesquisador cuidar da relação com os sujeitos da pesquisa de maneira a alimentá-la incessantemente. A partir dessa premissa, e cômico da complexidade que caracteriza o cotidiano escolar, o estudo profundo da atividade de trabalho dos professores de EF não poderia ocorrer em mais do que uma escola, quando levado em consideração o meu próprio tempo disponível à pesquisa de campo, o tempo¹⁵

¹⁵ O Programa de Pós-Graduação no qual estou matriculado sugere que os alunos bolsistas concluam o mestrado no prazo de dois anos, prazo no qual os órgãos financiadores mantêm o apoio de bolsas aos mestrandos.

disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação para o cumprimento do Curso de Mestrado e defesa da dissertação.

No que se refere às primeiras visitas às escolas, fui guiado pelos pressupostos de etnopesquisador de Macedo (2000), o qual afirma que a fecundidade do trabalho de campo depende muito do tipo de acesso conquistado. Para esse autor, é de fundamental importância a disponibilidade das pessoas para informar, deixar-se observar, participar ativamente da pesquisa, e até mesmo para co-construir o estudo.

Nessas investidas de acesso ao campo, comecei visitando escolas em que havia trabalhado como professor de EF, contextos nos quais construí laços afetivos e relações de confiança com professores, diretores, coordenadores, alunos e com os demais trabalhadores. Essas pessoas foram “[...] capazes de mediar encontros, viabilizar o acesso, assim como trabalhar os possíveis choques culturais que podem existir nos primeiros contatos” (MACEDO, 2000, p.149). Corroborando essa proposição, Bogdan e Biklein (1994, p. 123) sugerem que, aos primeiros dias no campo de investigação, o pesquisador “[...] tente arranjar alguém que o apresente”. Isso pode facilitar, sobremaneira, sua entrada no ambiente de pesquisa.

Fui as três escolas em que havia trabalhado no complexo da Grande Vitória, uma municipal e duas estaduais. Na primeira, fui muito bem recebido pelos alunos, pelos professores e pela diretora, que concedeu permissão para a realização da pesquisa. Vislumbrei a possibilidade de efetivar a pesquisa nesse contexto, mas identifiquei algumas dificuldades que comprometeram a concretização do trabalho.

Uma das dificuldades constatadas diz respeito ao fato de haver apenas um professor de EF lecionando nessa escola. Os demais problemas são da ordem de fatores como: dificuldade de acesso via ônibus para se chegar à escola, “guerras” entre traficantes de drogas e o alto índice de homicídios no bairro. Além disso, fui intimidado por bandidos do bairro que freqüentam os arredores e o pátio da escola. Eles se mostraram desconfiados do meu papel de pesquisador e disseram que a polícia, quando está a fim de prender ou descobrir algo, se disfarça de tudo, inclusive de pesquisador, carteiros entre outros. Se eles desconfiaram da minha

presença no bairro deles, eu também não duvidei de que eles poderiam empreender alguma medida violenta para me afastar dali. Por já ter trabalhado nessa escola e conhecer o perfil assassino das quadrilhas de traficantes de drogas dessa região, abortei a possibilidade de realizar o estudo nesse contexto para não colocar minha vida em perigo.

A segunda escola visitada é bastante reconhecida na comunidade pelos vários projetos que desenvolve e pela gestão ousada da diretora e de alguns professores no enfrentamento das adversidades. Foram duas visitas nessa instituição: uma no turno matutino e outra no vespertino. Fui muito bem acolhido pela diretora, com a qual alimento uma relação de amizade. Ela disse que os portões, as portas, os armários e tudo o quanto eu necessitasse estaria disponível à pesquisa. Mas eu deveria conversar com os professores de EF para saber se eles aceitariam.

Conversei com o professor de EF do turno matutino e ele permitiu que eu realizasse a pesquisa, bem como se disponibilizou a discutir os dados e contribuir no que estivesse ao seu alcance. Ele se disponibilizou a compreendermos juntos o seu trabalho. Ao contrário, ao retornar à escola no turno vespertino, o outro professor de EF não foi receptivo e me tratou com hostilidade e desconfiança. Não permitiu que eu fosse até a quadra, com a justificativa de que minha presença iria dispersar os alunos. Também disse que não havia se preparado suficientemente para me receber, ainda que eu tenha dito que não estava ali para fazer nenhum tipo de avaliação naquele momento.

Aparentemente muito desconfiado, ele fez perguntas para saber quem era meu orientador e me sondou acerca das pessoas (professores(as)) às quais eu estava ligado na universidade. Ele sinalizou negativamente para o fato de eu fazer parte de um grupo que pensa diferente daquele no qual ele era membro quando estudou no CEFD/UFES.¹⁶

Compreendi que o professor elogiava alguns e desqualificava outros professores da universidade. Ficou evidente que ele reproduzia e chamava para si uma disputa

¹⁶ Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

político-ideológica institucional que diz respeito ao âmbito acadêmico. Isso parecia interferir, sobremaneira, na visão preconceituosa que ele, a princípio, construiu a meu respeito. No entanto, pensei que poderia dirimir essa questão no desenrolar do diálogo. Contudo, com mais uma visita, percebi que não seria possível desenvolver um trabalho compartilhado de pesquisa nessa escola, com esse professor, já que ambos se sentiam mal diante da composição de uma situação de desconfiança mútua.

Nesse caso, parece que também não consegui administrar meus preconceitos institucionais para criar boa situação de diálogo. Se as palavras e argumentações do professor me fizeram sentir um mal-estar, talvez minha presença e minhas palavras, bem como minha própria condição de pesquisador o tenha afetado da mesma maneira.

Fui visitar uma escola, mas me deparei com a “universidade”. Confrontei-me com suas práticas corporativistas e com seus problemas de comunicação, de entendimento. Como eu também sou “universidade”, sou, em parte, responsável pela produção dessas práticas e, à medida que tomei partido por pensar de acordo com um determinado grupo, assim como tomou partido contrário o referido professor, parece que acabei por enxergá-lo, também, apenas do meu ponto de vista, no que diz respeito às relações institucionais na universidade. Naquele momento, a produção dessa relação inviabilizou a realização da pesquisa.

Na quarta tentativa de aproximação com o campo, visitei a terceira e última escola. Uma grande escola Polivalente da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio. Assim como ocorreu nas outras duas escolas, fui muito bem acolhido pelos coordenadores e pelo diretor. Este último me ofereceu total apoio para realizar a pesquisa com os professores de EF, uma vez que ele também foi professor dessa disciplina. Tanto ele, quanto as coordenadoras e a orientadora pedagógica disseram que eu poderia ter acesso aos documentos, reuniões, conselhos e todas as atividades pedagógicas da escola. Assim, no escopo de formalizar tal permissão para que eu pudesse realizar a pesquisa, elaborei um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE – A) que foi assinado pelos atores escolares, bem

como assinei um Termo de Compromisso (APÊNDICE – B) no qual ratifico o cumprimento das cláusulas do primeiro.

Outro fator que me inclinou a eleger essa escola como o campo da pesquisa foi o fato de que já havia morado no bairro onde esta se localiza, e porque também era a escola onde estudei parte do Ensino Fundamental. Conheço detalhes desse contexto referentes às condições socioeconômicas e político-culturais que um pesquisador totalmente “estrangeiro” poderia ter maiores dificuldades em conhecer. Contudo essa relação de proximidade com o contexto foi, por mim, constantemente posta em análise, à medida que tanto pode contribuir como pode prejudicar o trabalho de pesquisa.

Outro aspecto importante apresentou-se no fato de que esta, das escolas que visitei, foi a única que possuía três professores de EF e, segundo o diretor, esse quadro poderia ser aumentado devido à possibilidade de a escola oferecer a disciplina EF no turno noturno. Sabia que não era a quantidade de professores um fator determinante da escolha do campo, mas a possibilidade de uma maior heterogeneidade de sujeitos me possibilitaria cruzar suas biografias, evocar suas micro-histórias e enriquecer o trabalho de pesquisa. A disponibilidade das duas professoras e do professor de EF em participar da pesquisa e discutir seu trabalho contribuiu como critério para seleção dessa escola.

No que se referiu ao objeto de estudo, a relação saúde-trabalho, essa escola apresentou indicadores importantes, o que me inclinou a percebê-la como campo fértil para a pesquisa, uma vez que as condições dadas de trabalho trazem a configuração de quadras descobertas, falta de material e recursos didáticos para os professores de EF, ínfimos encontros coletivos pedagógicos para debate e resolução de problemas, heterogeneidade de alunos (turmas desde a 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio), precários diálogos dos professores de EF entre si e com os demais professores.

O diretor me informou que apenas uma das professoras tinha cargo efetivo na escola, o que se constituiu num dado interessante para minhas intenções de investigar como os docentes se relacionam e estabelecem vínculos com a

organização escolar, fazem “usos de si” e efetuam ressingularizações parciais¹⁷ por meio da atividade.

Fiz outras visitas a essa escola e percebi que o ambiente era favorável à minha inserção. O diretor e alguns professores que haviam sido meus professores no Ensino Fundamental se sentiam realizados pelo fato de eu ter sido aluno da escola, ter sido aluno deles e ter ingressado num Curso de Mestrado. No começo, sentia-me um pouco envergonhado quando o diretor fazia esse tipo de referência à minha pessoa na sala diante dos outros professores da escola. Acreditava que elogios dessa ordem poderiam provocar algum tipo de desconforto nos outros professores, mas percebi que estava enganado, pois os que não me conheciam acabaram se interessando pela minha história de vida e procuraram saber dos trâmites necessários ao ingresso em Cursos de Mestrado na UFES.

Aproveitei esses ensejos para construir boas relações com os professores das outras disciplinas curriculares. Aos poucos, em conversas informais, eles faziam seus julgamentos de valores acerca da EF e das suas próprias disciplinas, da organização do trabalho escolar, daquilo que estava dando certo na sala de aula e daquilo em que não adiantava insistir. Embora eu não solicitasse, muitos deles(as) se disponibilizaram a participar da pesquisa na condição de mantê-los no anonimato.

A combinação positiva dos aspectos anunciados, bem como o descarte necessário das outras escolas me levaram a eleger a Escola Polivalente como campo de pesquisa para esta dissertação.

c) Terceira etapa: intensificação da aproximação com os professores de EF e da produção de dados

Após a seleção da escola, passei a participar mais efetivamente do cotidiano dos professores de EF e da vida da escola, condição na qual:

¹⁷ Trata-se do processo de retrabalho das normas que antecedem a materialização do trabalho (efetuado pelos sujeitos) e que acontece em toda atividade, uma vez que o meio é sempre infiel e não pode ser completamente conhecido.

- intensifiquei minha participação na vida da escola e nas aulas dos professores de EF;
- li documentos, como o Projeto Político-Pedagógico da escola, a proposta de organização curricular básica estipulada pela SEDU (Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo) e planos de curso dos professores de EF;
- coletei jornais que divulgaram reportagens acerca das políticas governamentais para a Rede Estadual, dos casos de violência, de saúde e de adoecimento dos professores;
- participei de reuniões de professores;
- acompanhei um dos professores em sua participação com os alunos nos jogos escolares municipais;
- fotografei situações e eventos;
- aproximei-me dos professores das demais disciplinas curriculares.

d) Quarta etapa: refinamento dos instrumentos de produção de dados

De acordo com os dados preliminares registrados no diário de campo e com as questões levantadas nos encontros com a orientadora e a co-orientadora, percebi a necessidade de refinar os instrumentos de coleta de dados e aprofundar a discussão com os professores acerca de aspectos singulares de suas atividades de trabalho. Dessa forma:

- intensifiquei gravações em áudio de diálogos com os atores escolares;
- realizei entrevistas individuais baseadas na leitura dos dados preliminares;
- aproximei-me de pessoas que invadem o pátio externo e que se relacionavam com professores de EF no momento da aula.

e) Quinta etapa: autoconfrontação

Para a compreensão da atividade de trabalho que os professores de EF realizam, promovi a autoconfrontação entre a atividade docente realizada e as explicações dos trabalhadores a respeito dos registros dessa atividade.

Vale lembrar que a autoconfrontação não se trata meramente de posicionar os professores diante dos dados e esperar explicações plausíveis, mas, como pesquisador, guiado pelos princípios ergológicos, fiz o papel de problematizador e questionador à medida que também fui questionado pelos docentes. Nesse momento, tive o cuidado de não fazer julgamentos condenatórios.

f) Sexta etapa: retorno do trabalho para a escola

Embora os dados sejam discutidos com os sujeitos da pesquisa antes de serem analisados e traduzidos em texto dissertativo, assumi o compromisso de apresentar os resultados da pesquisa à escola, bem como levei em consideração sugestões e análises feitas pelos trabalhadores do cotidiano escolar na confecção da versão final do texto. Também fiz uma cópia da dissertação para a escola e para cada um dos sujeitos que participaram efetivamente da pesquisa concedendo informações e análises.

g) Sétima etapa: elaboração do texto final e apresentação da dissertação à Banca Avaliadora do Programa de Pós-Graduação em EF (PPGEF/UFES)

Realizada no dia 21 de setembro de 2008, compreendeu a elaboração do texto final da dissertação e sua apreciação. O debate contemplou a relação saúde-doença no trabalho de professores de EF em uma escola pública. Após a apresentação da dissertação, apropriei-me das questões e considerações feitas pela Banca Avaliadora.

1.4 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Diário e notas de campo

Para registros dos dados produzidos com os atores escolares, criei um diário de campo que teve papel fundamental no processo reflexivo da pesquisa e nas matizes produzidas no objeto.

Para Macedo (2000), a prática da escrita de um diário de campo permite ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no trabalho de pesquisa, quais suas fragilidades, quais os investimentos que ali estão sendo elaborados. “É um esforço de tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção; portanto um potente instrumento de formação e investigação [...]” (MACEDO, 2000, p. 195).

Além do registro daquilo que presenciei, o diário foi importante no que diz respeito a anotar impressões, datas dos eventos escolares, *insights* e bibliografias que a atividade de trabalho dos professores me faziam lembrar.

O diário apresentou-se também com grande importância quando necessitei registrar informações em forma de códigos, pois, por mais que tivesse permissão, não me sentia à vontade em escrever no diário diante dos meus interlocutores. Então, desenvolvi uma forma de registrar mentalmente palavras e frases centrais que emergiam das conversas e, logo depois, em algum lugar da própria escola, longe dos meus interlocutores, registrava no diário tais códigos lingüísticos que passei a denominar “palavras-chave de significados”. Cada palavra ou frase registrada no diário não apenas se ligava diretamente a um símbolo, mas um símbolo podia se ligar a vários significados na trama que envolve a situação de diálogo.

Ao voltar para casa, buscava reconstruir os diálogos e, nesse caso, as “palavras-chave de significados” me permitiram trazer à memória elementos essenciais das situações vividas. Por exemplo, numa conversa com o diretor da escola registrei:

Diretor – esporte de rendimento – EF – público x EF – privado – SEDU e CREF – formação inicial – práticas inovadoras – profs. novos x velhos – salário – condições dadas.

Ao reconstruir e digitar o diálogo com o diretor da escola, com o auxílio das “palavras-chave de significados”, elaborei o seguinte trecho de uma nota de campo:¹⁸

¹⁸ Trata-se do relato escrito daquilo que o investigador vivencia e pensa no decurso da produção e reflexão acerca dos dados (BOGDAN; BIKLEIN, 1994).

Conversamos a respeito da pesquisa e ele mostrou-se bastante interessado pelo assunto, até sugeriu que eu dividisse a amostra entre uma escola particular e outra pública. Segundo ele, assim eu poderia ver melhor como o trabalho do professor é influenciado pelas condições internas da escola como disponibilidade de materiais pedagógicos, espaços e interesse dos alunos pelas aulas. Eu disse que achava interessante e que levaria tal proposta às minhas orientadoras.

O diretor defendeu a escola particular em detrimento da pública, num primeiro momento, afirmando ser muito mais prazeroso trabalhar numa escola particular (com treinamento) do que numa escola pública onde os alunos são hostis e as condições de trabalho são ruins. Também falou que a qualidade do trabalho do professor de EF depende do tempo de serviço de cada professor. Segundo ele, no início da sua carreira como professor de EF, trabalhou numa escola pública onde não havia quadra para as aulas de EF. Então, empolgado e motivado com o início da profissão, ele conseguiu fazer um campeonato utilizando um chão de terra, pintando traves de futebol no muro e criando cestas de basquete com lixeiras.

Ouvi o diretor falar de suas experiências como professor de EF, pois elementos importantes iam surgindo na conversa. Num momento de reflexão, ele disse: “Peraí!..., mas eu conheço professores que trabalham na escola particular que tinham todas as condições ideais e não gostavam de trabalhar. Eh, o cara tem que gostar daquilo que faz para fazer a coisa acontecer”.

Ele também disse que é muito difícil lidar com professores desmotivados: “os caras’ só querem dar as aulas deles e ir embora”. “O cara’ só trabalha por causa do salário”. Segundo ele, “É isso que não os fazem desistir e começar tudo de novo numa outra profissão”.

Disse também que o Conselho Regional de EF (CREF) está arruinando a EF quando pressiona os órgãos educacionais a proibirem que os alunos em formação inicial sejam contratados para trabalhar nas escolas. Segundo ele, são esses professores novos, em experiência de vida profissional que são cheios de “vida”, de “gás” e dispostos a inovar a prática pedagógica em conexão com os conhecimentos acadêmicos. Em suas palavras: “Têm que deixar os meninos trabalharem desde os primeiros períodos, aí eles têm a oportunidade de ir testando, testando aquilo que aprendem na faculdade”.

Por fim, o diretor contou um caso no qual ele burlou o sistema para tentar manter um bom professor de EF dando aula em sua escola, mas a SEDU descobriu que o professor era estudante do 5º período e o obrigou a demiti-lo imediatamente.

Segundo Bogdan e Biklein (1994), o sucesso de um estudo de campo baseia-se em notas de campo detalhadas e densas. Elas podem originar um diário pessoal que auxilia o pesquisador a acompanhar o desenvolvimento do processo, visualizar contradições, falhas, coerências e carências. Assim como ocorreu com Molina Neto (1999), as notas foram fundamentais nas minhas tomadas de decisões metodológicas e na elaboração de questões preliminares.

As notas de campo se constituíram como dados acerca da atividade de trabalho que puderam ser avaliados pelos docentes. Além disso, contribuíram para o processo de triangulação com dados de entrevistas e documentos produzidos no campo.

Entrevista

A entrevista, como recurso metodológico coadjuvante, é importante instrumento de produção de dados na linguagem do sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEIN, 1994).

A decisão de realizar entrevistas surgiu da leitura dos dados preliminares. Produzir a condição de fala por meio da entrevista não apenas significa meramente capturar dos investigados expressões, sentimentos e palavras, mas quando falam, os professores expressam seus contextos, sua linguagem e seus sentimentos na forma de oralidade. “Num sentido político, alude ao direito de falar e ser representado podendo dar conta tanto de uma voz individual quanto coletiva, que é característica dos professores e diferentes dos outros grupos” (BUTT et. al, apud GOODSON, 2004, p. 55).

Realizei entrevista do tipo semi-estruturada pelo fato de se apresentar como um instrumento que possibilita o diálogo e contribuições relevantes que estejam à margem do roteiro, fazendo surgir novas questões de foco (MOLINA NETO, 1999). Os roteiros das entrevistas podem ser verificados nos APÊNDICES C, D e E. A transcrição de uma das entrevistas pode ser conferida no APÊNDICE F. Aproveitei o ensejo das entrevistas para realizar também a autoconfrontação com os docentes por meio dos dados registrados no diário de campo.

Entrevistei as duas professoras e o professor de EF do Polivalente, bem como o diretor, a pedagoga e três coordenadoras, perfazendo um total de oito entrevistados e tempo de gravação de 15 horas, 4 minutos e 76 segundos. As transcrições geraram 145 páginas em fonte *times new roman*, com espaçamento simples. Vale dizer que as entrevistas com as professoras e com o professor de EF foram bastante longas e realizadas em três etapas, pois o acordo estabelecido foi de que

os docentes encerrariam os diálogos durante as entrevistas no momento em que se sentissem cansados, o que possibilitou cruzar informações do diário de campo com as falas das entrevistas e discutir tais dados com os docentes.

As entrevistas transcritas foram enviadas por mensagem eletrônica para as duas professoras e para o professor de EF, que puderam analisá-las e fazer suas considerações acerca daquilo que haviam falado e daquilo que discutimos durante o diálogo. Os demais atores afirmaram que não seria necessário que eu lhes devolvesse as entrevistas transcritas, uma vez que não teriam tempo para lê-las e operar considerações, fato este que pode denotar o desinteresse dos trabalhadores pelo seu próprio trabalho.

Vale destacar que o anonimato dos entrevistados foi mantido não apenas por atribuição de pseudônimos, mas também por trocas de gênero dentro de uma função, por exemplo, a dos coordenadores. Além disso, o diretor da escola teve que ser colocado entre os coordenadores, caso contrário, seus pares de trabalho facilmente o identificariam. Portanto, embora apareça citado como “diretor” no início do estudo, isso não implica nenhum prejuízo de identidade para ele, já que se trata de dados que envolvem a sua relação com a liberação da minha entrada na escola para realizar a pesquisa. Não há, assim, nas falas desse ator escolar, referências aos seus pares de trabalho nem aos outros que invadem a escola ou pessoas da comunidade.

Os nomes verdadeiros dos sujeitos entrevistados foram trocados por falsos nomes, quais sejam: Prof. Pietro, Prof^a. Beatriz, Prof^a. Angélica, Coord. Sandro, Coord. Suzana, Coord. Victor, Coord. Brida, Coord. Martha. Outros que não foram entrevistados, mas que ofereceram dados de diálogos em notas de campo, serão encontrados no texto como: Vigias: Antônio e Lúcio; Alunos e ex-alunos: Tompson, Lico, Marcos, Petter, Tom e Fábio.

A análise do conteúdo das entrevistas ocorreu da seguinte maneira: Leitura minuciosa das transcrições e atribuição de cores aos parágrafos. Vinculei cada cor a uma unidade de codificação. Após várias leituras e marcações dos parágrafos, estabeleci 22 unidades codificadas do tipo: saúde, usos de si,

sofrimento, organização do trabalho, trabalho coletivo, violência na escola, local e global, relação professor-aluno, formação inicial, choque com realidade, professores da comunidade, relação escola-comunidade, prescrições, condições de trabalho, trabalho-vida, vida-trabalho do professor, práticas rola-bola, prazer e satisfação no trabalho, condições estruturais, usos de si por si e pelos outros, autonomia no trabalho, visibilidade do trabalho, infidelidades.

A seleção das unidades de codificação permitiu fazer leituras dos dados a partir de diferentes prismas, o que me levou a unir algumas unidades e criar outras. Após proceder à triagem e avaliar a pertinência das unidades de codificação, vinculei-as aos temas dos capítulos que foram gerados no trabalho, após ter lido, por várias vezes, os dados do diário de campo, documentos produzidos na escola e as próprias transcrições das entrevistas.

Autoconfrontação e análise da atividade

À medida que os dados foram produzidos, situações de confrontação foram realizadas com as duas professoras e com o professor de EF. Para tanto, utilizei os registros do diário de campo, o tempo/espço e as próprias falas das entrevistas, bem como problematizações e dúvidas produzidas nos diálogos com os atores escolares.

A confrontação traz implícita a necessidade de colocar face a face às pessoas e os objetos com o objetivo de orientar uma avaliação pessoal ou coletiva. Dessa forma, confrontam-se opiniões, atitudes, textos, situações sociais. É a idéia de oposição que articula a atividade de confrontar, que é indissociável de um trabalho com valores. Confrontar confunde-se com a atividade de agir no mundo e faz parte das funções de organização do pensamento e da linguagem que orientam o desenvolvimento humano (VIEIRA, 2004, p. 214).

Se, por um lado, a autoconfrontação tem a intenção de compreender a atividade e as respostas aos problemas sob a ótica daqueles que vivem os prazeres e os sofrimentos no trabalho, uma vez que concebe a palavra do trabalhador, da sua opinião sobre o que faz, como o centro da análise do que é trabalho, por outro, contém o risco de, por meio de mal-entendidos, “culpabilizar” a pessoa do trabalhador pelos problemas do trabalho (VIEIRA, 2004).

Entretanto, diluindo qualquer tentativa de compreensão de uma “pessoalização da atividade”, Clot¹⁹ (2006) postula que o processo de autoconfrontação deve levar em conta que a atividade é mais global do que a ação, portanto, não seria suficiente focalizar apenas a ação de realizar uma tarefa e, então, a partir de observações restritivas, atribuir sentidos. É, sobretudo, necessário e imprescindível considerar que a atividade é composta do seu entorno não evidente, ou seja, é uma prova subjetiva na qual nos confrontamos com nós mesmos e com os outros (pessoas, códigos, prescrições e normas), contrapondo-se ao real para ter chance de realizar o que, também, deveria ter sido feito.

¹⁹ Yves Clot é o principal autor da abordagem do trabalho intitulada *Clínica da Atividade*. Nesta, a compreensão da relação entre trabalho e subjetividade não tem como foco a luta contra o sofrimento, mas na atividade de trabalho como fonte permanente de recriação de novas formas de viver. Embora não trabalhe com os pressupostos do “corpo si” defendidos pela ergologia de Schwartz, a *Clínica da Atividade*, sob a ótica de Yves Clot, auxilia a ampliar e complexificar a análise da atividade sob o prisma do coletivo à medida que, para esse autor, a atividade de trabalho refere-se a experiências e memórias coletivas que conformam um gênero profissional renovado por uma permanente estilização. A referência a um gênero profissional forte permite, segundo a *Clínica da Atividade*, o uso da experiência para a renovação desse mesmo gênero. Dessa forma, buscando respeitar as diferenças e proximidades entre a análise ergológica e a análise por meio da *Clínica da Atividade*, convocarei Yves Clot à análise da atividade de trabalho dos professores de EF assim que articulação dos dados o solicitar.

2 MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL: SAÚDE DO TRABALHADOR, ATIVIDADE E “USOS DE SI”

2.1 O CONCEITO DE SAÚDE DO PONTO DE VISTA DE CANGUILHEM

No que diz respeito ao marco teórico eleito, muito tem sido dito acerca do conceito²⁰ de saúde, inclusive na tentativa de produção de uma definição ampliada desse conceito e de suas relações com o mundo do trabalho nas diferentes organizações que lhe têm dado corpo.

Durante muito tempo, a concepção de saúde esteve limitada a um estado estável de bem-estar físico e mental, o que negligenciava a sua dimensão coletiva e política. Canguilhem (1990) colocou em xeque essa perspectiva ao postular que a saúde está ligada à abertura ao risco, a colocar o estabelecido que faz sofrer em questão, a problematizar a vida. Isso implica considerar a capacidade de ultrapassar as crises orgânicas para instituir uma nova ordem que permita enfrentar as infidelidades do meio (BARROS DE BARROS, 2005), de modo a encontrar e maquinar²¹ saídas do estado patológico que imobiliza e provoca sofrimento.

Ao criticar o conceito de saúde como perfeito estado de bem-estar, Caponi (2003, p. 67-68) argumenta:

²⁰ Começa a tomar consistência na área da EF, debates que, guardadas as diferenças epistemológicas de seus protagonistas, apontam a necessidade de revisão do conceito de saúde, bem como apresentam projetos de intervenção de EF pautados na perspectiva da Saúde Coletiva. Para isso, conferir os três volumes da produção *Saúde em debate na Educação Física*, respectivamente organizados pelos autores Bagrichevsky, Palma e Estevão (2003, 2006, 2007) e, o livro intitulado *Educação Física e Saúde Coletiva* organizado por Fraga e Watchs (2007). Também é possível encontrar, embora ainda incipientes, publicações que versem acerca do desgaste do conceito de saúde atrelado a uma visão médico-biologicista na Revista Brasileira de Ciência do Esporte, principalmente nas produções do GTT Epistemologia e do de Atividade Física e Saúde a partir de 2000. Todavia, o mapeamento detalhado desse debate colocou-se como um limite para o “tempo” de produção desta dissertação.

²¹ Maquinar refere-se a processos “maquínicos”, ou seja, não está relacionado com o mecânico, nem, necessariamente, com máquinas técnicas: “As máquinas técnicas existem, é claro, mas há também máquinas sociais, máquinas estéticas, máquinas teóricas e assim por diante. Em outras palavras, há máquinas territorializadas (em metal, em eletricidade, etc.), assim como há também máquinas desterritorializadas que funcionam num nível de semiotização completamente outro” (GUATTARI; ROLNIK, 1994, p. 239).

O estado de bem-estar parece supor uma existência sem angústias, desconsiderando que os erros, os fracassos, as infidelidades fazem parte de nossa história e que, em alguns casos, o mal-estar pode resultar mais estimulante do que a absoluta carência de desafios. A partir do momento em que nosso mundo é um mundo de acidentes possíveis, a saúde não poderá ser pensada como carência de erros, mas sim como a capacidade de enfrentá-los. É por isso que Canguilhem dirá que não existe nada igual a uma saúde perfeita, e que a experiência do vivo inclui a experiência da doença.

A perspectiva de saúde advogada por Canguilhem (1990) amplia o conceito da saúde, superando a limitação de equilíbrio e afirma que a saúde é mais que ausência de enfermidade; é a potência de enfrentar as infidelidades do meio criando novas normas. Nesse sentido,

[...] devemos dizer que o estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. A doença é ainda uma norma de vida, mas é uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma. O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes (CANGUILHEM, 1990, p. 146).

Além disso, para ele, saúde e doença não são concebidas como conceitos definitivos nem tampouco opostos, mas estão relacionadas com a trama da própria produção da vida e da existência. São conceitos que dependem de uma análise do lugar, dos tempos, dos contextos e das condições de tensões em que cada um está inserido. Canguilhem (1990) pensa a saúde em termos de “margem de segurança”. Portanto uma saúde deficiente significa a restrição dessa margem, da limitação do poder de tolerância e de compensação às agressões do meio.

Há muitas dificuldades em se definir saúde pela busca de um código genético normal, sem alterações ou anomalias baseadas em termos de frequência estatística, ou seja, o que se encontra em maior quantidade na média da população. Isso porque,

Se nos referimos ao código genético ‘normal’, veremos que existem infinitos exemplos de variações e desvios, de ‘anomalias’ que não podem ser, em absoluto, consideradas como de valor negativo ou patológicas. Reconheceremos que, assim como não é possível

identificar anomalia com patologia, é impossível associar normalidade e saúde (CAPONI, 2003, p. 56).

Para Canguilhem (1990), não é possível reduzir o conceito de saúde a um termo “científico”. Considerando que é impossível associar normalidade e saúde, ou anomalia e patologia, o recurso às medidas estatísticas, aos valores freqüentes e aos cálculos nada esclarece a respeito desse conceito. Não é possível imaginar que a vida se desenvolva na solidão do organismo individual, nem que possamos alcançar um conhecimento dela pela comparação entre organismos.

É por isso que “O ser vivo e o meio não podem ser chamados de normais se forem considerados em separado” (CANGUILHEM, 1990, p. 145), ou seja, só se pode afirmar que um ser vivo é normal quando vinculado ao seu meio, se considerarmos as soluções morfológicas, funcionais, vitais, a partir das quais ele responde às demandas que o meio lhe impõe. “O normal é poder viver em um meio em que flutuações e novos acontecimentos são possíveis” (CANGUILHEM, 1990, p. 146).

Desse modo, não são as médias estatísticas, nem a fuga dos intervalos assim chamados normais que indicam o momento em que se inicia uma doença, mas sim as dificuldades que o organismo encontra para dar respostas e enfrentar as demandas que seu meio lhe exige. Segundo Caponi (2003, p. 57), “É justamente a consideração deste sofrimento e deste sentimento de impotência individual que escapa às médias estatísticas; o que nos permite tentar uma definição menos restrita do conceito de saúde”.

No foco desse debate, Caponi (2003) advoga a problematização da saúde como uma questão filosófica e, embora esta tenha ocupado, muitas vezes, um lugar marginal entre outras questões mais valorizadas pelos filósofos, como a ética e a política, a saúde foi um tema filosófico freqüente na época clássica, e dela se ocuparam, entre outros, autores como Leibniz, Diderot, Descartes e Kant.

Contudo, a concepção de saúde que se tornou hegemônica no campo das ciências foi a de Descartes, desde o momento em que ele formulou uma concepção

mecanicista das funções orgânicas em consonância com o pensamento dominante moderno e com a visão de corpo máquina (FENSTERSEIFER, 2001).

Canguilhem (1990), por sua vez, elabora um arcabouço teórico que permite vislumbrar outras formas de entendimento da vida e da saúde que ultrapassam as fronteiras do conhecimento científico que trata o corpo como objeto, abrindo janelas de diálogos entre saberes nos quais se confrontam diversas racionalidades e tradições. Segundo Caponi (2003), Canguilhem tomará, como ponto de partida para analisar o conceito de saúde, a terceira parte do obra de Kant *Conflito das faculdades*, no qual buscou fundamentação para postular que,

Podemos nos sentir bem, isto quer dizer, julgar segundo nossa impressão de bem-estar vital, porém nunca podemos saber se estamos bem. A ausência da impressão (de estar doente) não permite ao homem expressar que ele está bem senão *aparentemente*, só pode dizer que ele está aparentemente bem (CANGUILHEM, apud CAPONI, 2003, p. 59, grifo do autor)

Por via dessa compreensão, Caponi (2003) argumenta que saúde não é “o” objeto do campo do saber objetivo, mas seu domínio apenas perpassa alguns dos seus aspectos, ou seja, estabelece interfaces. Para Canguilhem (1990), não há uma ciência da saúde. A saúde, dirá ele, não é um conceito científico nos moldes do termo moderno positivista; é um conceito simplesmente comum no sentido de poder ser alcançado por todos, no qual as pessoas podem e são autorizadas a falar sobre sua saúde.

Canguilhem (1990) dirá também, em sua célebre obra *O normal e o patológico*, que, se a vida encarnada no corpo não pode ser completamente conceitualizável, muito menos pode ser quantificável. Nesse caso, para afirmar um conceito de saúde que não esteja reduzido à perfeita harmonia funcional entre os órgãos, torna-se necessário rejeitar a aludida concepção hegemônica de corpo humano como ordem do mecânico. Negar o pressuposto do corpo como mero objeto a ser dominado e manipulado em suas partes é negar também a possibilidade de comparar o eficiente funcionamento das máquinas com a saúde do corpo, pois o bom funcionamento das máquinas depende, dentre outros, de ajustamentos mecânicos, elétricos etc. Nesse

caso, funcionar bem não é saúde, nem seus emperros e/ou desarranjos é doença (NAJMANOVICH, 2001; TEIXEIRA, 2004).

Ressalto que Canguilhem, ao atacar a ciência normalizadora e legisladora da vida e a Medicina positivista, postula que é o sofrimento, e não as mediações normativas ou devios-padrão, que estabelece o estado de doença. Portanto, para falar de saúde, será necessário considerar sempre a dor e o prazer, ou seja, saúde não é quantificável porque o corpo não é simplesmente um amontoado de músculos e ossos atravessados por nervos e artérias embrulhados por uma pele; o que existe para ele é um corpo subjetivo que escapa às medições, às determinações, aos padrões, aos discursos médicos.

Vale dizer que romper com a concepção de corpo objeto não quer dizer que o corpo subjetivo deve se opor ao saber científico, pois um não representa a alteridade radical do outro. Pelo contrário, o corpo subjetivo precisa desses saberes que lhe indicam e sugerem uma série de artifícios úteis à sua sustentação, pois, segundo Canguilhem (1990, apud CAPONI, 2003, p. 60),

Uma coisa é preocupar-se com o corpo subjetivo e outra é pensar que temos a obrigação de nos liberarmos da tutela, julgada repressiva, da medicina [...].

O reconhecimento da saúde como verdade do corpo, no sentido ontológico, não só pode, mas deve admitir a presença, como margem e como barreira da verdade no sentido lógico, ou seja, da ciência. Certamente, o corpo vivido não é um objeto, mas para o homem viver é também conhecer.

Essa posição não implica, portanto, negar as contribuições da ciência, dos saberes técnicos para a compreensão e a construção da saúde. Os conhecimentos advindos da biologia do corpo podem tornar-se importantes coadjuvantes para a compreensão ampliada do conceito de saúde.

Inspirado nas idéias de Canguilhem, Schwartz (2000a) propõe um conceito de saúde no trabalho complexo e ampliado – é o que me interessa nesta dissertação – para o qual se exige o reconhecimento de que há também um “corpo si”, árbitro no mais íntimo da atividade, que não é um “sujeito” delimitado, definido, mas uma entidade enigmática que resiste às tentativas de ser completamente objetivado, o que nos

remete ao fato de que o “corpo-si” resiste, a seu modo, a um controle total. O corpo que abriga as arbitragens e escolhas no trabalho não é uma entidade que deve ser concebida como algo oposto à alma, nem como conjunto de mecanismos, mas como um corpo atravessado pela inteligência e por processos maquínicos.

Schwartz (2000a) denomina essas múltiplas “microcriações/microdecisões” de “corpo si”, porque são sempre atravessadas por uma inteligência que marca essas escolhas diante da atividade e nem sempre são conscientes. Inteligências do corpo que atravessam os músculos, os líquidos, os nervos, a postura, o imaginário, mas não se restringem apenas ao biológico nem ao cultural, antes perpassa todos esses circuitos. “O corpo si” é algo que escapa às cristalizações e remete à história, à experiência, às paixões e aos desejos dos sujeitos que trabalham para dar continuidade ao movimento da vida.

O conceito de saúde, sob o prisma de um “corpo si”, condiz com o mundo de incertezas pululantes, no qual as infidelidades e as imprevisibilidades do meio, os fracassos, os erros, o sucesso e o mal-estar fazem parte das histórias dos sujeitos (CAPONI, 2003; SILVA, 2003). Assim, é a partir da capacidade única de enfrentar as variações e as infrações do meio que se pode pensar a saúde, pois a saúde não pode ser reduzida a um mero equilíbrio ou capacidade adaptativa, mas deve ser pensada como a capacidade de instaurar normas em situações que são adversas (CANGUILHEM, 1990). Nessa perspectiva, será necessário rejeitar

[...] qualquer tentativa de caracterizar os infortúnios como patologias que devem ser assistidas medicamente, bem como é preciso negar-se a admitir um conceito de saúde baseado em uma associação com tudo que consideramos como moral ou existencialmente passível de valorização. Pelo contrário, é preciso pensar em um conceito de saúde capaz de contemplar e integrar nossa capacidade de administrar de forma autônoma esta margem de risco, de tensão, de infidelidade, e por que não dizer, de ‘mal-estar’, com que inevitavelmente devemos conviver (CAPONI, 2003, p. 68).

Saúde, portanto, é um conceito vulgar no sentido de poder ser compartilhado por todos que vivem as experiências humanas de sofrimentos, dores e prazeres (CANGUILHEM, 1990). Todos são autorizados a dizer a respeito da sua saúde. A condição saudável, assim compreendida, não é algo determinado unicamente de um

exterior, mas é uma posição que se conquista, que se enfrenta e de que se depende. É assunto no qual a atuação de cada pessoa é fundamental (DEJOURS, 1986).

Essa noção ampliada de saúde envolve a dinâmica de sua conquista e preservação, expressando, assim, um constante movimento de luta, um incessante jogo de forças. A doença passa a sinalizar a dificuldade de alterar uma situação que agride física e psiquicamente, produzindo sofrimento. Os processos que levam ao adoecimento são bastante complexos, já que apresentam não só uma dimensão individual, mas, principalmente, coletiva. Então, saúde não pode ser abordada somente do ponto de vista da sua conservação, mas requer, até para poder “conservá-la”, a possibilidade de problematizar a vida cotidiana, criar novas questões e outras formas de estar no mundo; é lutar contra o que enfraquece, contra o que estabelece verdades definitivas. Concordo com Barros de Barros et. al (1998) quando entendem que não são as lutas e batalhas cotidianas que produzem o adoecer, pelo contrário, essas lutas e batalhas são possibilidades de escapar à servidão, à obediência e à impotência, criando outras formas de vida-trabalho.

2.2 O TRABALHO DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE

Parece não haver uma definição ou conceito de atividade que contemple os intelectuais da análise do trabalho sob suas formas mais atuais. Contudo, é crescente a produção de conhecimentos no trabalho, principalmente por parte dos estudiosos franceses, a partir do “ponto de vista da atividade”. Essa perspectiva opõe-se àquelas que consideram o homem como elemento de um sistema em operação, mas afirma que a referência à atividade remete à esfera das múltiplas microgestões inteligentes da situação, às tomadas de referências sintéticas, ao tratamento das variabilidades, à hierarquização dos gestos e dos atos, às construções de trocas com a vizinhança humana, num vaivém constante entre os horizontes mais próximos e os horizontes mais afastados do ato de trabalho estudado (SCHWARTZ, 2004).

Conceber o trabalho como um *locus* de problematizações, de microgestões, de debate de valores, de processos normativos e como um lugar que convoca os sujeitos a fazerem escolhas no sentido de dar-se novas normas, escolhendo, assim, a maneira de viver leva ao reconhecimento da existência de uma temporalidade ergológica no íntimo do trabalho e que é exatamente expressa na atividade.

As temporalidades são, para Guattari e Rolnik (1994, p. 47), o importante fermento dos processos de singularização, e “Isso vai desde a recusa de um certo ritmo nos processos de trabalho assalariado, até o fato de certos grupos entenderem que sua relação com o tempo deve ser produzida por eles mesmos”.

No que diz respeito à temporalidade ergológica, compreendem-se dois aspectos. O primeiro diz respeito a uma direta oposição ao tempo do relógio ou a um quadro de temporalidade homogêneo. Ela estaria mais “[...] conectada a uma relação com a ‘saúde’ que se tenta estabelecer com um meio técnico, econômico, já saturado de normas diversas” (ALVAREZ, 2004, p. 129). Portanto, “A temporalidade ergológica é esta de um compromisso sempre problemático, sempre a ser negociado entre as normas antecedentes e as tentativas de renormalizações (SCHWARTZ, 1998, apud ALVAREZ, 2004, p. 129).

O segundo aspecto temporal é o da construção de um compromisso que ocorre pela colocação/mobilização de patrimônios:²² de procedimentos, de recursos da fala, de comunicação e de sinergias locais. Se trabalhar significa se relacionar direta ou indiretamente com outros por meio de procedimentos, prescrições e pessoas, como afirma Schwartz (2000a), a (re)existência²³ da vida no trabalho está vinculada, de alguma maneira, às formas pelas quais os sujeitos “se movimentam” na trama relacional que envolve a realização da atividade. Sob essa ótica, trabalhar é

Tempo também de ajustamentos aos tempos profissionais e internos – de si e dos outros –, de concordâncias internas de tempo, tempo de ‘histórias’ de situação, tempo de operações simultâneas, tempo de

²² Segundo Alvarez (2004), esse é um termo híbrido que denota, ao mesmo tempo, qualquer coisa da ordem dos saberes e dos valores, fundamental para compreender a vida nos ambientes de trabalho. Pode-se ver aí o ponto de partida de toda intenção técnica que um campo de culturas humanas vai, prodigiosamente, diferenciar, instrumentalizar, capitalizar, simbolizar, animar de valores e de conflitos.

²³ Esse termo atrela-se à condição de existir de outras formas, de se reconstruir nos encontros.

transmissão de aprendizagens, de aprendizagem dos valores dos outros. Aqui se incluem as competências, que não são algo relacionado a um dom, advindo de uma benesse da natureza, nem um mero acúmulo de experiências construídas no trabalho. Mas a emergência de três pólos distintos: um relacionado aos saberes passíveis de conceitualização, outro referente à apreensão das dimensões históricas da situação, e um terceiro referente ao debate de valores em cada meio particular (ALVAREZ, 2004, p. 129-130).

A atividade é um conceito turvo e transversal, isso não quer dizer mal-entendido, mas situa-se no campo dos possíveis e dos devires por estar ligada às experiências dos sujeitos, às maneiras pelas quais eles convocam conceitos, seus engajamentos na produção de histórias e às negociações problemáticas entre normas antecedentes e as normas engendradas nas situações sempre a serem redefinidas aqui e agora (SCHWARTZ, 2004).

Será necessário, aqui, estabelecer a distinção, não oposição, entre trabalho prescrito e normas antecedentes. É a ergologia, sob a síntese de Yves Schwartz, que amplia e põe novos ingredientes na discussão entre essas duas dimensões do trabalho, quando cunha o termo: *normas antecedentes*.

O conceito de trabalho prescrito não pode ser confundido com o conceito de prescrição. Embora não sejam dissociáveis, as prescrições devem ser aqui entendidas como

Às ordens emitidas pela hierarquia (oralmente ou por escrito), os procedimentos definidos para a realização do trabalho (uma receita a ser seguida, a configuração de um *software* a ser utilizado, os parâmetros a serem verificados num controle do processo, os regulamentos de uma instituição, as normas técnicas, de segurança, ou outras que devem ser seguidas, os objetivos explicados aos trabalhadores em termos de qualidade, prazo, produtividade (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 70).

Já o trabalho prescrito envolve, além das prescrições, as condições dadas para seu desenvolvimento. Assim, um cimento de má qualidade, adquirido pelo departamento de compras, faz parte do trabalho prescrito de um pedreiro; uma quadra poliesportiva, com linhas demarcadas com o objetivo do ensino e desenvolvimento dos esportes, segundo as regras oficiais, faz parte do trabalho prescrito dos professores de EF.

Segundo Telles e Alvarez (2004), tanto o conceito de trabalho prescrito quanto a expressão *normas antecedentes* remetam ao que é dado, exigido e apresentado ao trabalhador antes de o trabalho ser realizado, mas a noção de normas antecedentes é, por sua vez, mais abrangente do que a de trabalho prescrito.

Telles e Alvarez (2004) chamam a atenção para o caráter híbrido da compreensão das normas antecedentes e se fundamentam nas proposições de Yves Schwartz para afirmar que há três aspectos a serem destacados no conceito de normas antecedentes: o primeiro refere-se ao fato de que elas abarcam restrições de execução heterodeterminadas, ou seja, há nelas algo que pode ser reconhecido como a expressão de um dogmatismo científico legitimado por um poder social. Isso quer dizer que aquilo que está amparado cientificamente apenas parcialmente participa da atividade de trabalho.

O segundo aspecto considera as normas antecedentes como construções históricas que dizem respeito a um patrimônio conceitual, científico e cultural, no qual é possível identificar, entre outros, o nível técnico-científico alcançado e a história sempre particular que conduziu a tal nível, na qual estão envolvidos,

Os saberes-fazer historicamente constituídos, as linguagens que os formalizam e que permitem sua expressão, os modos de vida que estruturam as relações ao tempo, ao espaço, à comunidade etc. Trata-se de experiência acumulada que pode ser reputada patrimônio da humanidade em sua totalidade. A esse caráter histórico correspondem também as estratégias, as escolhas, de cada situação analisada em determinado momento (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 73).

O terceiro aspecto está relacionado com os valores que as normas antecedentes comportam e mobilizam. São “Valores que não se referem apenas a uma dimensão monetária e sim a elementos do bem comum, que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 73).

Há dois elementos que atravessam, constituem e parecem caracterizar a atividade em um sentido mais abrangente do termo, na sua dimensão híbrida, e, ao mesmo

tempo, sem abolir suas características específicas. No cerne dessa problematização, acontece o que se pode chamar de dialética do programa e da atividade, ou das normas antecedentes e das renormalizações efetuadas pelos sujeitos que trabalham ou ainda mais simplesmente, a dialética dos dois registros, nos quais,

O primeiro indicaria o que pode ser antecipado e explicitado no seio de um patrimônio socialmente partilhado e transmitido (métodos), a partir de elementos de relativa generalidade, sobre os quais podem, por essa mesma razão, trabalhar conceitos e definir programas e prescrições, termos que remetem, ao mesmo tempo, às circunstâncias sociais em que esses elementos de patrimônio se formam, se deformam e se reformam. Esse campo de antecipação da situação de atividade também seria, portanto, o da linguagem acabada, já que esta pode neutralizar os parâmetros singulares de um processo que se desenrola, por outra via, sempre no espaço e no tempo. O segundo remeteria ao que é da ordem da gestão do singular, que registra, na atividade cotidiana de trabalho, o efeito da dimensão histórica de toda prática, a não repetibilidade perfeita das situações humanas, sociais, produtivas (SCHWARTZ, 2004, p. 41).

A generalidade dessa dialética autorizaria a caracterizar o trabalho como o *locus* de uma dramática singular, na qual cada protagonista negociaria a articulação dos usos de si por “por si” e os “usos de si pelos outros”. Outra faceta dessa dialética aponta a superação, no âmbito das pesquisas sobre o trabalho, do fato de que a atividade poderia ser estritamente representável nas normas antecedentes. Isso porque, para Schwartz (2000b, p. 5),

A atividade aparece como produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das atividades. Esta idéia universalizante de retrabalho parcial das normas que preexistem a toda situação obriga instituir estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho.

O trabalho não depende ou está circunscrito à redoma das normas antecedentes. Pelo contrário, o conceito de normas antecedentes permite pensar a atividade de trabalho como uma dramática do uso de si, portanto, como condição de possibilidade das renormalizações. Para Telles e Alvarez (2004, p. 77), as *renormalizações* se constituem como “[...] o processo de retrabalho das normas antecedentes que acontece em todas as situações de trabalho”. Fundamentada nesse argumento, França (2004, p. 124) afirma que:

De acordo com os princípios que postula, a ergologia expande a compreensão da atividade humana para o campo de debate de normas heterodeterminadas que antecedem seu andamento e as experiências recriadoras dos sujeitos, as renormalizações que se processam em cada gesto e em cada situação.

Para Schwartz (2004), a concepção ampliada de trabalho como atividade humana remete a compreendê-la especificamente como um debate entre normas antecedentes e renormalização parcial. Mas, para a compreensão da parcialidade das renormalizações, é necessário retomar as articulações entre valores, saberes e atividades. Embasado em Nouroudine, Vieira (2004, p. 218) afirma que a renormalização é sempre parcial porque,

Valores e atividades estão ligados por uma relação dialética de interdependência e de 'interdevenir' da qual os saberes participam como um dado, uma espécie de pressuposto, que garante certa estabilidade: 'a experiência é necessária ao conhecimento, mas o saber já está presente na experiência. É nesse sentido que a renormalização é parcial, uma vez que sempre guarda os traços de um saber formalizado anteriormente e disponível para uso, estando, de certa forma, próxima da compreensão bakhtiniana dos traços mais ou menos estáveis carregados pelos gêneros do discurso, que por sua vez representam uma economia considerável da circulação/recuperação de sentido na vida social e conseqüentemente para uma determinada esfera da atividade humana.

Se a atividade de trabalho, a partir do que foi exposto, pode ser concebida como debate de normas, como a tentativa de desanonimar o meio no enfrentamento das suas infidelidades, o risco de essa tentativa fracassar é também permanente; por isso, trabalhar é se arriscar, mas com o cuidado para que o risco não se transforme em perigo, em sofrimento e, conseqüentemente, impeça a dialética e a tensão entre os usos de si "por si" e pelos outros, condições de possibilidades pelas quais se podem criar novas normas, novas formas de vida, novas maneiras de existir no trabalho. Trabalho este que deve ser expressão, sobretudo, de "uma vida", e não pode ser reduzido simplesmente a um valor monetário, nem tampouco ao idêntico, ao mecânico, ao biológico. Esses seriam aspectos que, para trazer Canguilhem (1990) à conversa, descaracterizariam a essência do ser vivo e tornariam a vida "invivível".

Segundo Schwartz (2000a), não se trata de negar o que cada um experimenta como sofrimento, pois isso pode também transformar negativamente e minar o cotidiano. Não obstante, para ele, quando se entra pela via da noção de sofrimento, corre-se o risco de não mais sair, de se fechar nela, de se conformar em dizer que a culpa é só dos outros. Por outra via, encontrar as alavancas para transformar uma situação que se apresenta patológica exigirá colocar em debate valores, normas, prescrições, histórias de vida, anseios. E se colocar nesse jogo é o risco que se corre na produção de saúde. Assim,

Passar pelo **debate de normas** é apontar para a dinâmica que escapa a toda objetivação, que é a tentativa muito difícil e frágil de encontrar este equilíbrio entre minhas normas e aquelas dos meus vizinhos; minhas normas e aquelas de um coletivo e de uma organização; minhas normas e aquelas do universo político onde eu estou. Então, mexemos com o que tem valor para o sujeito, com o que não é, em princípio, sua fraqueza ou doença, mas como o que é, em princípio, sua tensão em direção a saúde (SCHWARTZ, 2000a, p. 12, grifo do autor).

A atividade de trabalho, nessa trama, ocorre nessa tensão dos usos de si “por si” e “pelos outros”. São postos em jogo recursos e capacidades, largamente mais complexos do que aqueles explicitados, do que aqueles que a tarefa cotidiana solicita. Há, desse modo, a aplicação de um capital pessoal e coletivo, pela qual Schwartz justifica a opção pelo termo “uso” – nunca só execução, mas “uso”. Para França (2004), nisso residirá a forma indiscutível de manifestação de um sujeito industrial²⁴ no trabalho.

Ressalto, recorrendo a Clot (2006) e a Viera (2004), que, para a compreensão da atividade, em um sentido mais amplo do que a ação, não é suficiente focalizar apenas a realização concreta de uma tarefa e, a partir de observações restritivas, dotá-la de sentido; antes, é necessário levar em consideração que a atividade também é constituída de seu entorno não evidente, dos atos que ficaram em suspensão, das escolhas que não puderam ser feitas, das palavras que não puderam ser ditas.

²⁴ França (2004, p. 124), embasado na perspectiva ergológica de Schwartz, aponta duas principais características do sujeito industrial, quais sejam: “Da célula ao meio, o sujeito ‘industrial’ se constrói (ou se destrói) nesse debate de normas que está além de um diálogo situado entre uma prescrição formalizada e a atividade que se efetua, e; por meio da e na atividade, o sujeito não apenas negocia ou reage ao meio (à situação) de trabalho, mas trata daquilo que é para ele desejável e, portanto, relacionado ao conjunto de valores de sua sociedade”.

2.3 TRABALHO COMO USO DE SI “POR SI” E “PELOS OUTROS”

O trabalho como ‘uso’ é atravessado pelos outros. Reciprocamente, a maneira pela qual se trabalha diz qualquer coisa da sociedade na qual se quer viver.²⁵

O mito cientificista levou o homem a crer que poderia comandar todo o progresso humano a partir unicamente do progresso do conhecimento e do rendimento do trabalho por meio da racionalização, simultânea e unicamente concebida, do emprego das máquinas e da mão-de-obra. Ou seja,

A racionalização, tal qual a concebeu primeiramente Taylor, seria finalmente o homem subjugado pela razão e não o reino da razão no homem. E de fato, deve-se ao mesmo tempo, para justificar o empreendimento do taylorismo, conceber o homem como uma máquina e engatar corretamente com outras máquinas, e como ser vivo simplificado nos seus interesses e reações em consideração com o meio até não conhecer outros estimulantes atrativos e repulsivos senão ‘o afago e o chicote’. Aqui como acolá está o absurdo do pleno poder da lógica (CANGUILHEM, 2001, p. 111).

Ainda segundo esse autor, Taylor acreditava, baseado em princípios behavioristas, que a lógica empregada para que os indivíduos se adaptassem ao novo meio geográfico cabia também para condicionar o trabalhador no novo meio – industrial. Considerava, nesse ideal, que o poder determinante do meio dominaria e anularia a constituição genética e as aptidões do indivíduo. Ao efetuar a transposição dessas lógicas, Taylor buscou, por meio de um conjunto de mecanismos oferecidos, condicionar o trabalho humano a um jogo de mecanismos inanimados, ou seja, as máquinas e o trabalho morto conduziram o processo de produção tornando o indivíduo totalmente dependente das heterodeterminações, reguladas de acordo com as exigências do alto rendimento produtivo. Dessa forma, o trabalhador era concebido como um executor neutro de prescrições matematizadas e cronometradas, sob o jugo das quais este não poderia escolher nem a qualidade nem a intensidade, nem a frequência da atividade a ser realizada. Na visão taylorista, o trabalhador eficiente era aquele que obedecia às normas e à lógica da alta produtividade, na qual a racionalidade técnica figurava como protagonista.

²⁵ Adaptado de Schwartz (2000a).

Na análise de Schwartz (2000a), o taylorismo discursou e forjou o paradoxo de que nada era mais oposto do que subjetividade e trabalho, na medida em que o trabalhar era incluído no registro do mecânico, da “execução”, do assujeitamento, no qual o sujeito não poderia se expressar a não ser fora dele.

Segundo Fonseca e Barros de Barros (2005), hodiernamente essa herança gestonária revestida com outras roupagens sob o signo do capital, essa maneira de controlar o processo de produção, ganha estatuto e força, podendo agir silenciosamente nos corpos dos trabalhadores, em sua condição estética, no campo das emoções, afetos, desejos e toda a sua história.

Há uma produção de subjetividade que busca homogeneizar o pensamento e cristalizar imaginários sociais. Não se trata, portanto, de uma produção individuada, mas de uma produção de subjetividade social que pode ser encontrada em todos os níveis da produção e do consumo. Essa produção de subjetividade pode também ser, como geralmente é,

[...] essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística que produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (GUATTARI; ROLNIK, 1994, p. 16).

Com toda essa aparelhagem disciplinar disponível, gestores que se autointitulam “os donos” das prescrições esperam controlar todo o processo de trabalho no qual os trabalhadores assumiriam papéis de representar uma vontade/ordem que lhes é exterior. Assim,

A lógica gestonária – arborescente e hierarquizante – busca, embora lhe seja impossível conseguir, uma forma absoluta e totalizante de percorrer todo o processo, instalando-se, ao final, nos agentes, que operariam guiados pelos princípios de uma hierarquia descendente, cujo poder se encontra em um ponto central e que se exerce de modo a totalizar sua operação, criando a esperada unificação de todos em um só corpo, guiados por uma única ‘cabeça’ (FONSECA; BARROS DE BARROS, 2005, p. 5).

Nesse modelo de organização e funcionamento, tudo que foge ou escapa ao

processo, tudo aquilo que não é “fiel” ou é diferente das metas torna-se elemento de repúdio e ganha rótulo de anomalia. Contudo, se um trabalhador desenvolve uma boa idéia no trabalho e isso gera aumento da produtividade, logo esta deve ser capturada/absorvida para tornar-se regime e/ou modelo de trabalho ressignificado de acordo com a lógica da padronização e da meritocracia. Conforme Fonseca e Barros de Barros (2005, p. 6),

A ‘maquínica’ do trabalho busca engolir os corpos, anulando suas diferenças, transmutando-os, assim, em massas uniformes, sem rosto e sem nome; apenas força de trabalho a ser dirigida por uma vontade exterior, alienante e arbitrária, mas que se insinua como sendo própria daquele a quem invade e captura, o que não significa, para nós, que esse processo se desenrole sem lutas.

Nos argumentos que se seguem a essa idéia, as autoras complementam:

Acreditamos em uma interferência criadora dos humanos permanentemente presente no universo do trabalho. No curso das atividades, não há passividade; há microdecisões e mudanças, mesmo em pequenas escalas (FONSECA; BARROS DE BARROS, 2005, p. 6).

Partindo das idéias de Canguilhem (1990; 2001) e de Schwartz (2000a; 2000b, 2004), compartilho da tese de que os trabalhadores fazem uso de um capital pessoal, mas nunca individual na realização da atividade, criam alternativas de relação com aquilo que realizam/produzem e podem gerar novas normas que lhes possibilitam gerenciar as infidelidades do meio de trabalho. Fonseca e Barros de Barros (2005, p. 13) endossam que,

No curso dos processos de trabalho, os viventes humanos ‘industriosos’ travam uma luta cotidiana por modos de viver que afirmem a vida como tendência criadora. Tais movimentos que estão acontecendo nos ambientes de trabalho, não são, muitas vezes, suficientes para sustentar essa ontologia criacionista, esse projeto dos vivos. Portanto, podemos estar cegos, surdos, insensíveis a essa luta em curso. Percebê-las é, em algumas circunstâncias, difícil porque elas podem se dar de forma camuflada.

Nesses termos, o trabalho nunca será pura execução devido à natureza infiel do meio. Ou seja, as prescrições e conceitos não conseguem explicar e nem prever fielmente como a atividade de trabalho irá se desdobrar.

Se o meio é sempre infiel, “[...] todos os tipos de infidelidades se combinam, se acumulam, se reforçam uma na outra, no conjunto de um ambiente de trabalho que é também um ambiente técnico, um ambiente humano, um ambiente cultural” (SCHWARTZ, 2000a, p. 2). Ou seja, há algo de enigmático e/ou imprevisível no trabalho que exigirá dos trabalhadores seus “usos de si” para gerir tais infidelidades, o que, concomitantemente, pode levá-los a acumular saberes dessas experiências que podem ser reconvocados de forma a aumentar a margem de segurança em outras situações de mesma natureza (CANGUILHEM, 1990).

A variabilidade é inevitável para o meio de trabalho, mesmo porque praticado pelo humano que o renormaliza, faz crescer a variabilidade, o que, segundo Schwartz (2000a), torna o meio **duplamente infiel**. Diante disso, os sujeitos serão solicitados a agir preenchendo as deficiências de normas, e isso implica uma ressingularização acentuada do meio. Assim, cada pessoa vai tentar, à sua maneira, maquinar táticas²⁶ e criar normas para “fazer com” as lacunas ou deficiências de prescrições.

Essa capacidade pode se potencializar na medida em que os trabalhadores repensam e constroem formas de trabalhar, de tornar a vida no trabalho menos maçante e mais prazerosa. Isso ocorre por meio das arbitragens, engajamentos, escolhas e reajustamentos exigidos para o gerenciamento dos imprevistos emergentes na realização da atividade.

Desse modo, embora sob condições muito adversas, quando a máquina do trabalho busca engolir os atos criadores dos viventes humanos, os ambientes de trabalho também se constituem num ‘espaço de possíveis’ em que os sujeitos se manifestam no ato de trabalhar, por meio da **‘atividade industrial’**, pela diversidade de ‘usos de si’ que sinalizam para a afirmação do movimento da vida (FONSECA; BARROS DE BARROS, 2005, p. 14, grifo meu).

Gerir as infidelidades do meio significa fazer usos de capacidades, de recursos pessoais, é fazer escolhas sobre um tabuleiro de valores que fazem surgir novas

²⁶ Segundo De Certeau (2005), as táticas, de modo geral, são práticas cotidianas que expressam “maneiras de fazer”, alternativas de vida, linhas de fuga que permitem outras formas de existir e escapar à servidão imposta por estratégias manipuladoras deliberadas do alto das esferas de poder das instituições.

normas, novas formas de viver o trabalho capazes de preencher o “vazio de normas” criado pelas prescrições que antecedem o trabalho real.

Para Canguilhem (1990), executar fielmente normas e prescrições, bem como ser determinado completamente pelas imposições de um meio exterior “não é viver”, mas é algo de profundamente patológico, pois a vida é sempre a tentativa de se recriar parcialmente, quiçá com muitas dificuldades, porém, como protagonista em um meio e não como produto ou função dele. Por isso,

Há um apelo a um ‘uso’, não somente a uma execução. Se fosse pura execução, seria ‘invivível’. Isso nunca é o caso, então o sujeito pode viver, quer dizer, tentar recentralizar (mesmo no infinitesimal) o meio em torno daquilo que são suas próprias normas. É preciso que ele escolha, visto que as imposições ou as instruções são insuficientes! Então é necessário que ele faça escolhas. É necessário que ele se atribua leis para preencher o que falta (SCHWARTZ, 2000a, p. 3).

Trabalhar, sob o prisma do “uso”, é colocar em jogo limites e capacidades na atividade, portanto é colocar-se à prova; é, de certa maneira, correr o risco já que as normas não antecipam tudo. O trabalho não pode ser realizado de antemão, por isso trabalhar é encontrar-se em situação de prova, de prova de existência na qualidade de “si” no trabalho.

No pensamento de Schwartz (2000a), Caponi (1997, 2003) e Nouroudine (2004), os trabalhadores correm o risco no trabalho porque fazem escolhas para suprir os “vazios de normas”, as deficiências de orientações, de conselhos e de experiências adquiridas registradas nas prescrições e/ou nos procedimentos. Assim, buscam antecipar soluções para possíveis problemas, cientes do risco de falhar, de criar novas dificuldades, de não agradar, de sofrer uma exposição pública dos seus erros e fragilidades. Quando se faz escolhas, de algum modo escolhe-se a si mesmo; em seguida, será necessário assumir as consequências de se ter optado.

Diante dessa problemática, a atividade de trabalho pode ser compreendida como uma espécie de “dramática”,²⁷ pois, se admito, por um lado, que o trabalho é sempre

²⁷ Segundo Schwartz (1998), “drama” não significa necessariamente tragédia, mas quer dizer que alguma coisa sempre acontece no trabalho. Acontece e nem sempre é visível, pois as escolhas feitas nem sempre são conscientes e, na trama da contingência, elas são feitas de forma quase

singularização e ressingularização por usos de si-mesmo, por outro lado, reconheço, ao lado de Clot (2006), que o trabalhador não age de forma individual, ninguém trabalha sozinho mesmo quando se tem essa impressão, porque os outros estão lá por meio da preparação do trabalho, da prescrição, da avaliação, da conformação do espaço físico, dos materiais e instrumentos. Relacionar-se com o “outro”, de alguma maneira, é condição *sine qua non* da atividade de trabalho.

É que escolhendo as hipóteses, escolhendo trabalhar com tal pessoa mais do que com outra, ser atencioso mais com isto do que com aquilo, tratar a pessoa que se tem a frente de si de tal maneira mais do que de outra, enfim, fazendo todas essas escolhas, engajamos os outros com os quais trabalhamos (SCHWARTZ, 2000a, p. 4).

Os outros estão também na composição dos “usos de si”, estão presentes na intimidade das escolhas e, conseqüentemente, há uma dialética profunda que não é própria ao indivíduo, mas que o constrói profundamente, por isso, escolhendo esse ou aquele procedimento ou modalidade de ação, escolhe-se, de certa maneira, a relação que se quer com o outro e com o mundo no qual se deseja viver. Diante disso, a construção de “si-mesmo” ocorre por meio da relação com o outro, também dos usos que os outros fazem nesse “uso de si”, dito de outro modo: **o uso de si pelos outros**.

Se toda atividade, todo trabalho é sempre uso, este “uso de si” é marcado pela dualidade às vezes simples e ao mesmo tempo muito complexa, que é **o uso de si “por si” e “pelos outros”**. É devido a essa ambivalência do uso que todo trabalho é problemático – problemático e frágil – e comporta uma dramática (SCHWARTZ, 2000a, 2004).

O uso de si pelos outros compreende, de certo modo, o fato de que todo universo de atividade de trabalho é um lugar onde há normas de todos os tipos: quer sejam científicas, técnicas, organizacionais, gestonárias, hierárquicas, quer remetam a relações de desigualdade, de subordinação, de poder: há tudo isso junto. Então, para “fazer com” as normas dadas e com as brechas deixadas por elas, será,

inconsciente – o que, felizmente, não nos obriga a perguntar sem cessar: o que estou fazendo? Como escolho? Isso não quer dizer que os indivíduos não tenham a necessidade de refletir a respeito daquilo que fazem ou das vias pelas quais singularizam e/ou desanonimam o meio de trabalho.

[...] necessário articular permanentemente o uso de si pelos outros e o uso de si por si: pelos outros que cruzam toda atividade de trabalho – e por si, pois há sempre um destino a ser vivido, e ninguém poderá excluí-lo dessa exigência. Tal exigência é uma oportunidade, claro, pois é possibilidade de **‘desanonimar’** o meio; tentando fazer valer ali suas próprias normas de vida, suas próprias referências através de uma síntese pessoal de valores. Essa tentativa é também um risco, pois os fracassos são possíveis – daí o sofrimento no trabalho (SCHWARTZ, 2000a, p. 12, grifo do autor).

Com base nessa assertiva, é possível dizer que o trabalho guarda a ambivalência de ser uma dimensão da vida profundamente coletiva e, ao mesmo tempo, profundamente pessoal, visto que é muito singular. Isso porque,

Se voltarmos ao ponto de partida, se o trabalho é pura execução: então cada um executa, nada circula entre as pessoas e não caberá criar entre elas tentativas de vínculos sempre problemáticos. Para criar vínculos eficazes que passam pela amizade, pela intercompreensão (mas que podem também falhar, passando pela aversão, pelo atrito), há todo um trabalho de si mesmo que pode ter êxito ou falhar, mas que somos obrigados a fazer porque justamente cada um não está em seu lugar somente para ‘executar’. A partir do momento em que há uso e não simplesmente execução, o uso encontra os outros (SCHWARTZ, 2000a, p. 5).

É necessário articular permanentemente o uso de si por si e o uso de si pelos “outros” que atravessam e constituem a atividade de trabalho. Essa dramática, por sua vez, nem sempre se concretiza numa correlação de forças compatíveis ou promove um equilíbrio para que o trabalho ocorra da melhor maneira, mas, de acordo com Schwartz (2000a, p. 9), ela necessita ser de alguma maneira um pouco bem-sucedida, “[...] senão não haveria trabalho, ou todo mundo estaria doente, o que não é o caso”. Todavia Fonseca e Barros de Barros (2005, p. 19) alertam que “O segredo ‘do uso de si por si’ pode produzir efeitos desvantajosos para os sujeitos, na medida em que as dramáticas os colocam na solidão e tendo que se confrontar com os colegas de trabalho ou aceitar a indiferença por parte deles”.

Nessa esteira, e afirmando a importância política de conceber e tornar o trabalho algo prazeroso no qual os sujeitos possam “usar” suas várias maneiras de inventar normas, reconstruir a história e experimentar realização e reconhecimento naquilo que produzem, Fonseca e Barros de Barros (2005, p.19) postulam que

Os usos de si por si são como atos técnicos que precisam ser publicizados para que haja o reconhecimento das habilidades dos sujeitos, seus modos inventivos de agir. Entretanto, dar visibilidade a um ato ilegal pressupõe uma voluntariedade, de um lado, e a confiança nos pares, de outro.

Parece importante identificar aquilo que agride e almeja sufocar os trabalhadores em seus ambientes. Todavia não cabe fazer uma análise do trabalho pautada em posturas de ressentimentos ou de queixa, aquilo que parece indicar uma forma original de *modus operandi* ideal/original, de funcionamento e dinâmica natural dos ambientes de trabalho. Mas

É preciso interrogar e dar visibilidade a essa luta, muitas vezes, surda que os trabalhadores travam nos cotidianos dos processos de trabalho. É preciso partir de análises das situações de trabalho não para buscar uma forma ideal de trabalhar, mas para analisar os processos que estão em curso e construir, coletivamente, outras/novas formas de organização do trabalho (FONSECA; BARROS DE BARROS, 2005, p. 20).

Seguindo o pensamento e a postura epistemológica dessas autoras, bem como as de Canguilhem e de Schwartz, acredito que, para a compreensão dos processos de trabalhar, a perspectiva de análise assumida está para além de um EU considerado subjetivo, psicologizado, pois, nessa luta, a dimensão é outra, é micropolítica, o que sugere dirigir a lupa para os movimentos que emergem no campo de forças dos processos de trabalho. Dessa maneira, pode ser possível perceber aquilo que ocorre na instabilidade necessária à mudança, à transformação daquilo que parece tão estável, tão óbvio.

2.4 ENTRE ADVERSIDADES E CRIAÇÃO DE NOVAS NORMAS DE VIDA-TRABALHO DOCENTE

De acordo com estudos realizados nas últimas duas décadas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em diferentes países, tais como México, Canadá, Espanha, Argentina e também no Brasil, fica evidenciado o quadro de precarização e deterioração progressiva das condições e da organização do trabalho nas escolas (BARROS DE BARROS et al., 1998).

Segundo Barros de Barros (2005), no Brasil, as pesquisas que investigaram possíveis relações entre saúde e trabalho dos professores sinalizaram o fato de os educadores sofrerem de *burnout*, exaustão emocional, insatisfação no desempenho das atividades provocadas por ambiente de trabalho intranquilo e estressante, desgaste nas relações professor/aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho, pressão da direção. Esses aspectos tiveram como fatores desencadeantes para a configuração desse quadro, principalmente, a desvalorização profissional, a baixa estima e a ausência de resultados percebidos no trabalho. Destacam, ainda, as autoras, que o aumento da procura ao serviço médico e o conseqüente afastamento do trabalho cresce durante o período letivo, o que se deve, possivelmente, ao fato de a jornada de trabalho ser maior do que aquela que um trabalhador pode suportar.

Esse quadro de sucateamento do ensino público tem se efetivado por meio de diferentes estratégias, que vão desde formas de organização do trabalho que punem os docentes até condições de trabalhos precárias que se materializam em equipamentos e instalações de péssima qualidade e inoperantes, número de escolas insuficiente para atender à demanda da população, quadro restrito de professores e demais trabalhadores da educação, desqualificação e desvalorização do trabalho dos docentes, em que se destacam os baixos salários (BARROS DE BARROS et al., 1998).

A pesquisa intitulada *Trabalho docente e saúde mental dos trabalhadores das escolas de Vitória*, desenvolvida pelo Programa de Formação em Saúde e Trabalho, vinculado ao NEPESP,²⁸ no período de 1998 a 2000, mostrou como uma certa forma de administração/gestão (que, na opinião dos professores entrevistados, desvalorizou o trabalho docente e não investiu em formação permanente) contribuiu para as situações de sofrimento e adoecimento.

Tal estudo também identificou que uma gestão escolar autoritária e controladora, que busca aniquilar a autonomia do professorado, tem prejudicado o potencial de criação ao intentar configurar o ambiente escolar como o pergaminho das ordens

²⁸ Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Política – UFES.

legislativas heterodeterminadas. A combinação desses indicadores permitiu aos aludidos pesquisadores compreenderem os motivos pelos quais o número de licenças médicas aumentava, substancialmente, nos diferentes períodos analisados, passando de uma taxa de 12,77% em 1989 para 60,13% em 1997.

Ao dar continuidade a esse estudo na Rede Pública Municipal de Vitória-ES, em sua pesquisa de Mestrado, Marchiori (2004) acompanhou o desenvolvimento das atividades dos professores de várias disciplinas curriculares no enfrentamento cotidiano da realidade escolar e encontrou uma constante renormatização da situação de trabalho. De acordo com essa autora, a tarefa de ensinar exige que os professores estabeleçam constantes regulações entre os objetivos prescritos pela escola e as condições/situações reais que encontram no trabalho. Além disso, observou e constatou um incessante exercício de criação de diferentes formas de lidar com os limites impostos pelas condições/organização de trabalho por parte dos professores, fazendo com que o objetivo de ensinar/educar os alunos seja alcançado, porém, de uma maneira muito diferente da prescrita.

Na escola, o trabalho dos professores também mostra vitalidade, na medida em que sempre há uma busca de saídas frente às dificuldades cotidianas de falta de material, falta de apoio administrativo, falta de salário... nas tantas faltas, ainda tiram de dentro de si as energias necessárias para garantir o ensino. É esse investimento que expande a vida no trabalho das escolas e nos mostra os sinais/movimentos de saúde e de produção de sentido na atividade que realizam (MARCHIORI, 2004, p. 84).

Apesar das pressões exercidas, o professorado produz no cotidiano momentos edificantes na relação emocional/afetiva e solidária, constituidora do ser humano, que se estabelece com intensidade, na maioria das vezes, com os estudantes e demais atores. Assim, os professores recriam normas no trabalho não apenas para se defender de condições adversas, mas porque necessitam sentir prazer e realização naquilo que produzem. Contribuindo com a discussão, Nacarato, Varani e Carvalho, ao investigarem o cotidiano do trabalho docente, descreveram alguns sentidos atribuídos pelos professores entrevistados no que se refere ao prazer em educar. Para tais autores, trabalhar com satisfação e saúde não elimina o risco dos erros e fracassos, mas, entre outras singularidades, reafirma

A crença, a confiabilidade, a satisfação naquilo que faz e a certeza de que correr riscos é necessário quando se busca alguma transformação;
 A grandiosidade e luminosidade dos momentos de *insight*, tanto dos estudantes como de si;
 As boas surpresas dos momentos de superação dos estudantes, de si mesmo e dos outros atores do ambiente escolar;
 A paixão pelo conhecimento, pela aprendizagem, pela possibilidade de conviver e contribuir com o outro (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 1998, p. 93).

Essas afirmações se constituem como importantes pistas para o entendimento da atividade de trabalho no cotidiano escolar como uma situação que sempre envolve riscos e ressingularizações na prova de si mesmo. Cabe-me compreender, com a atenção voltada para as especificidades relativas à EF, como os professores dessa disciplina enfrentam as infidelidades do ambiente de trabalho e instituem normas que lhes permitem experimentar saúde no trabalho.

2.4.1 Notas para pensar a relação trabalho-saúde e seus efeitos no cotidiano de professores de Educação Física

Um estudo recente específico do campo da EF brasileira, realizado com professores da Rede Pública de Ensino Municipal do Rio Grande do Sul (SANTINI; MOLINA NETO, 2005), mostra que alguns fatores de risco negativo no trabalho docente em EF estão relacionados com o excesso²⁹ de funções e demandas que o professorado assume para conseguir trabalhar.

No que diz respeito à estrutura física das escolas, a referida pesquisa relata que os professores reclamaram da falta de organização do espaço físico e das precárias condições oferecidas para as aulas práticas de EF. Afirmaram, nesse espectro, não terem privacidade para ministrar suas aulas longe de olhos de observadores³⁰ nem

²⁹ Os professores estudados nessa pesquisa afirmaram ter que assumir, por várias vezes, dentre outras funções, o papel de pai, de substituto de professores de outras disciplinas, de médico, de psicólogo e até mesmo de policial, devido à insegurança presente dentro e nos arredores da escola (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

³⁰ Nesse estudo, chamou-me a atenção ter sido considerado um ponto negativo o fato de as aulas serem “públicas”. A questão que me ocorreu foi: se aula de EF se constitui num espaço público e sofre os olhares e avaliações alheias, não seria essa uma oportunidade para o professor se afirmar; ganhar reconhecimento e prestígio dos pais dos alunos e da comunidade local? Essa também não seria uma condição interessante para que a disciplina EF conquistasse legitimidade no contexto da escola?

sempre amistosos, tornando esse momento pedagógico um “espaço/tempo” público, sofrendo avaliações de pais, colegas, alunos, funcionários e curiosos, o que gera desconforto e desgaste, influenciando na qualidade das aulas. Além disso, os professores reclamaram que são obrigados a trabalhar em condições climáticas que variam muito e provocam vários problemas somáticos de saúde, como gripes, dores de cabeça e problemas dermatológicos e oftalmológicos por exposição excessiva ao sol.

Outro fator de desgaste apontado pelos docentes diz respeito às relações estabelecidas com os colegas de trabalho e com os alunos. Se as condições são precárias ao diálogo, as relações vão se tornando cada vez mais atravessadas por “ruídos”, o que pode gerar desentendimento, intolerância e desrespeito, conseqüentemente, constrangimentos, prejuízos emocionais e indiferença (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

No estudo desenvolvido por Santini e Molina Neto (2005), os autores não tiveram como objetivo investigar como os professores de EF encontram saídas para as situações adversas. O foco da pesquisa se concentrou nas causas e conseqüências dos transtornos que acometem os docentes, configurando um quadro intitulado “Síndrome do Esgotamento Profissional”. Nesse caso, as adversidades provocam sofrimento e o saldo é inevitavelmente negativo para o professor que, ao criar estratégias de defesas contra as agressividades do meio, encontra formas de fugir e/ou ignorar os problemas do trabalho, o que o leva a piorar a situação e cair no imobilismo, seguido de absenteísmo e abandono da profissão.

Não se trata de negar a importância de estudos que mapeiam e identificam os quadros de sofrimento no trabalho, entretanto, um passo precisa ser dado no sentido de superar uma situação que se apresenta desfavorável, propondo mudanças plausíveis que não dependam exclusivamente da resolução de entraves burocráticos administrativos e de políticas educacionais que não levam em consideração o saber da experiência dos professores, nem tampouco das especificidades da cultura escolar. Ao invés de determinar o que os professores devem fazer para não

adoecerem e abandonarem a profissão, faço um movimento inverso para compreender: como os professores estão escapando ao adoecimento e continuam trabalhando? Quais táticas de enfrentamento dos problemas têm sido inventadas? Como os professores “usam de si” para produzir/lutar pela saúde na escola?

Com a pretensão de responder a essas questões ao longo do desenvolvimento da pesquisa com os professores, concentro minha escuta e lanço meus olhares nos “usos de si” mobilizados pelos docentes que (re)inventam seus cotidianos na busca pela saúde no trabalho. Nesse sentido, uma análise com/na atividade dos professores de EF pode contribuir para evidenciar o trabalho que acontece na escola e apontar atos industriais dos trabalhadores no sentido de lutar pela saúde, pela vida e pelo trabalho.

3 A PESQUISA DE CAMPO: CONHECENDO A ESCOLA POLIVALENTE

3.1 “POLIVALENTIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO: O SONHO MORREU DE UFANISMO, COMO GERIR A “HERANÇA”?

Considerar os aspectos históricos³¹ acerca da implementação das escolas Polivalentes no Brasil vincula-se à intenção de questionar a condição de naturalidade de normas presentes em seu cotidiano. Lembrando Canguilhem (1990), produzir saúde é colocar normas em debate sobre um tabuleiro de valores de maneira a desnaturalizá-las e criar novas normas, novas formas de vida.

As escolas Polivalentes fizeram parte de um projeto do Governo Militar intitulado Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), regulamentado pelo Decreto nº 63.914, de 28 de dezembro de 1968, e modificado pelo Decreto nº 70.067, de janeiro de 1972. O PREMEN foi parte constituinte e importante do grande esforço feito pelos Governos Militares no sentido de adequar a educação brasileira às exigências econômicas do capitalismo em expansão em consonância com a ideologia militar do “milagre econômico” concentrador de poder e riqueza (PINHEIRO, 1993).³²

Como órgão definidor de políticas, centralizador de decisões e de coordenação nacional do planejamento do ensino médio, é criada, por força do acordo MEC-USAID, a Equipe de Planejamento do Ensino médio – EPEM, constituída de forma paritária por quatro técnicos brasileiros indicados pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC e quatro norte-americanos indicados pela USAID³³ (PINHEIRO, 1993, p. 139).

³¹ É necessário reconhecer que, para a elaboração deste tópico, a contribuição do texto intitulado *Gestão de responsabilidades e práticas educativas: falas e arquiteturas*, de autoria dos discentes Diemerson Saquetto, Juliana Peterle Ronchi e Tiago Carlos Zortea, foi de fundamental importância. Trata-se de um trabalho de pesquisa apresentado pelos discentes no período 2007/1, na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I (Departamento de Psicologia - Centro de Ciências Humanas e Naturais), o qual foi orientado pela profª Drª Ana Lúcia Coelho Heckert. Além disso, por meio desse trabalho e desses autores é que foi possível localizar a tese datilografada de Pinheiro (1993), constituindo-se como a principal referência acadêmica que encontrei acerca das escolas Polivalentes.

³² A síntese elaborada nesse texto está pautada na tese do referenciado autor, portanto, com o intuito de não prejudicar a estética do texto, somente farei referência ao autor quando se tratar de citação direta ou quando a citação indireta tornar-se imprescindível.

³³ United States Agency for International Development (Agência Norte-Americana de Desenvolvimento Internacional).

Os Polivalentes foram construídos sobre uma base conceitual e arquitetônica que combinou princípios da escola compreensiva (*Comprehensive High School*) norte-americana, que pode ser sucintamente caracterizada como escola de educação básica, de duração integral, a educação geral e a orientação para o trabalho.

No documento “Diretrizes Gerais para o Ginásio Polivalente”, no tocante à instalação e equipamentos, cada unidade escolar Polivalente foi composta de oficinas de Artes Práticas, laboratórios de ciências, biblioteca, equipamentos e material de ensino adequados, auditórios e dependências para prática de EF e Desportos.

O PREMEM se empenhava em atingir duas finalidades pela proposta pedagógica das escolas Polivalentes. Segundo Pinheiro (1993, p. 151), apoiado na reflexão de Arapiraca (1982), uma dessas finalidades era,

[...] preparar o indivíduo para ser treinado, mas depois dele haver internalizado (pelos mecanismos operacionais da escola, assimilados do processo de produção capitalista) a mística da divisão social do trabalho, e a competição como uma prática social válida.

A segunda finalidade, portanto, ao mesmo tempo instrumentalizadora, do ponto de vista técnico e de contenção social, pretendia utilizar a sondagem de aptidão e iniciação para o trabalho, para familiarizar os indivíduos com os conhecimentos elementares sobre o mundo do trabalho e com aspectos básicos das técnicas de seu desenvolvimento, numa perspectiva implícita de criar, de um lado, um dique de contenção ao segundo ciclo do Ensino Médio e, por tabela, à universidade. Criava-se, assim, um primeiro patamar da divisão social do trabalho, selecionando aí os indivíduos que comporiam a mão-de-obra com um nível mínimo de qualificação, diferenciada da massa da população economicamente ativa desqualificada.

Tudo isso, devidamente acondicionado em prédios novos e supostamente modernos e funcionais, com equipamentos de difícil manutenção e em uma proposta pedagógica inexecutável para o contexto econômico, político, social e cultural da realidade brasileira da segunda metade da década de 1960 e da primeira da década de 1970 (PINHEIRO, 1993, p. 152).

Conta-nos o autor que houve uma grande procura por parte dos profissionais da educação para trabalhar no PREMEN. Isso ocorreu devido às excelentes condições

(se comparadas com as demais escolas da Rede Estadual de Educação) que eram oferecidas. Em primeiro lugar, destacava-se a questão salarial.

Um professor com licenciatura plena recebia, no PREMEN, um salário equivalente a 10 salários mínimos regionais e um com licenciatura de curta duração recebia o equivalente a 7. Esse era um salário muito significativo para a época, o que comprovam duas afirmações que ouvimos: 'quando recebi o primeiro ordenado, era tanto dinheiro, que não sabia o que fazer' ou 'o salário era tão bom que, no primeiro ano de funcionamento das escolas Polivalentes muita gente, inclusive eu, comprou carro' (PINHEIRO, 1993, p. 184).

Outro atrativo, segundo o entendimento desse autor, foi a possibilidade oferecida de uma efetiva profissionalização – compreendida em termos da disponibilidade de condições ótimas de desenvolvimento do trabalho – dos profissionais que trabalhavam no PREMEN. Bons salários associados a um treinamento inicial remunerado, condições infra-estruturais adequadas e suficientes (prédios, equipamentos e materiais didáticos, de laboratório e de oficina), possibilidade de dedicação em tempo integral a uma única escola e tempo especificamente reservado para o planejamento das atividades eram condições mais do que estimulantes para o pessoal envolvido com educação no Espírito Santo.

Todas as unidades foram equipadas como planejado. As escolas Polivalentes foram dotadas de maquinário, ferramentas, equipamentos de laboratório (inclusive microscópios), material didático (mapas, globos, equipamentos e materiais audiovisuais e material de EF) e de uma primeira remessa de material de consumo. O mobiliário também correspondeu em quantidade e qualidade ao especificado nos projetos.

Professores e funcionários que trabalharam no PREMEN e nas escolas Polivalentes, entrevistados por Pinheiro (1993), fizeram muitas críticas aos modelos de escola Polivalente aqui construídos. Tais críticas concentraram-se no fato de que, embora fossem construções providas de suntuosidade e muito funcionais quanto à circulação, esses prédios não eram adequados às condições climáticas e culturais do Estado. Alegava-se que os edifícios eram muito quentes e escuros. O protótipo era de edifícios escolares norte-americanos, com inclinação de telhado e calha para escoamento de neve.

No dia 3 de março de 1970, foi assinado o Convênio MEC/USAID – ES que previa a construção de 34 ginásios Polivalentes, dois colégios do tipo compreensivo e a transformação de nove outros ginásios em Polivalentes. Estava previsto o treinamento de 1.372 novos professores, o aperfeiçoamento de outros 370 e o treinamento do pessoal técnico e administrativo necessário. Com essas ações, pretendia-se aumentar a matrícula nos níveis ginásial e colegial em aproximadamente 33.000 alunos. Ressalto que Pinheiro (1993), ao analisar um documento interno da Agência de Treinamento,³⁴ encontrou uma lista na qual consta que, no Espírito Santo, foram implementadas 28 escolas Polivalentes distribuídas nos municípios de Colatina, Cachoeiro do Itapemirim, Linhares, São Mateus, Itapemirim, Cariacica, Vila Velha, Vitória, Ecoporanga, Nova Venécia, Muqui, São Gabriel da Palha, Barra de São Francisco, Baixo Guandu, Santa Teresa, Aracruz, Mimoso do sul, Guaçuí e Guarapari.

As oito primeiras escolas Polivalentes só começaram a funcionar em março de 1972. Deve ser observado que, nessa época, a Lei nº 5.692/71, de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus já começava a ser implantada, sendo as escolas Polivalentes, consideradas, à época, como linha avançada da escola de 1º grau prevista na Lei.

Contudo, embora o discurso feito pelos órgãos do Governo classificasse as escolas Polivalentes como um modelo ideal, há evidências históricas de que o trabalho que se fazia nas oficinas de Artes Industriais, por exemplo, limitava-se, quando muito, a um artesanato de qualidade, muitas vezes, duvidosa. Predominaram as atividades com madeira, geralmente objetos de uso doméstico e decoração, por ser uma matéria-prima mais barata. As Técnicas Comerciais limitavam-se à montagem de escritórios modelos, que pouco mais eram do que incipientes simulacros das atividades do setor terciário da economia. As Técnicas Agrícolas, na sua totalidade, constaram do plantio de pequenas hortas nos terrenos das escolas, que no período de férias eram praticamente abandonadas.

³⁴ “Órgão que desempenhava um papel meramente instrumental e, embora não fizesse parte da estrutura hierárquica do PREMEN/ES, tinha a função de garantir a preparação dos recursos humanos de acordo com os parâmetros da proposta pedagógica do PREMEN” (PINHEIRO, 1993, p. 181).

Com relação aos equipamentos, principalmente o material pesado,

[...] por serem na sua grande maioria materiais importados, não havia condições concretas para sua manutenção, pela inviabilidade de se contar com peças de reposição. Segundo informações colhidas nos depoimentos, muitos equipamentos nem chegaram a ser usados, por serem muito complexos e de difícil manuseio (PINHERO, 1993, p. 194).

O fato é que o sonho de “polivalentizar” a educação capixaba não foi exitoso e, pelo contrário, pode ter se tornado um grande problema de gestão para os professores e administradores que, hodiernamente, nele trabalham. O discurso de escola ideal e templo da formação da mão-de-obra técnica tão importante para os planos de um “Brasil Grande” se chocou com a produção de um cotidiano escolar muito diferente e distante daquilo que previa o PREMEN. Além de seus problemas de insuficiência de recursos materiais,

O governo do Estado não cumpriu sua parte no Convênio MEC/USAID-ES, não assumiu a manutenção das escolas Polivalentes nem expandiu o modelo para as demais escolas da rede pública do Espírito Santo. [...] as escolas Polivalentes começaram a morrer no dia em que iniciaram suas atividades e, assim, começaram a gastar o material que foi fornecido pelo PREMEN (PINHEIRO, 1993, p. 217).

A partir dessas notas históricas, é possível levantar algumas questões que podem nos orientar a compreender a trama que envolve a organização do trabalho na escola em estudo e como os sujeitos lidam com os problemas herdados dessa história: como funciona o Polivalente hoje? De quais modos sua estrutura arquitetônica e seus espaços se constituem como elementos que compõem o trabalho prescrito dos professores de EF? Como esses docentes interferem nessa estrutura e praticam esses espaços?

3.2 O PESQUISADOR, O POLIVALENTE E AS RELAÇÕES DE IMPLICAÇÃO NO CAMPO

Antes de dar início ao mapeamento e discussão acerca dos aspectos político-culturais e socioeconômicos que configuram a escola escolhida como campo para essa dissertação, apresento minha relação de implicação com esse contexto.

Estudei nessa escola parte do meu Ensino Fundamental. Sem dúvida, essa foi a experiência mais marcante e positiva da minha vida escolar. Fiz muitos amigos, namorei as garotas, participei de todos os jogos interclasses, li meus primeiros livros de literatura. Vale dizer que as escolas do bairro que funcionavam de 1ª a 4ª séries, selecionavam os alunos³⁵ que não ficavam para recuperação e enviavam diretamente seus históricos para o Polivalente a fim de garantir as vagas para os considerados “melhores alunos”. Os demais alunos, com sorte, conseguiam uma vaga, caso contrário, teriam que estudar numa escola da Prefeitura considerada de *status* inferior pelos professores e pela população.

Decorridos 12 anos, voltei ao Polivalente, mas, dessa vez, como professor de EF contratado por regime de Designação Temporária (DT) durante seis meses. Um fato curioso foi que alguns daqueles que foram meus professores(as) agora eram meus colegas de trabalho, incluindo o diretor e a coordenadora do turno vespertino que foram, em determinado período, meu professor de EF e minha professora de Educação Artística. Ao mesmo tempo em que isso me confortava, de maneira ambivalente, as expectativas que aqueles que foram meus professores teriam da qualidade do meu trabalho pesavam sobre meus ombros.

Percebi que, no que dizia respeito à EF, as quadras haviam sido depredadas e os alunos apresentavam-se como os “senhores” incontestes do espaço³⁶ dessa disciplina.

³⁵ Leia-se alunos e alunas. O termo foi utilizado no masculino apenas como artifício de não prejudicar a estética do texto. Porém, quando se tornar indispensável ou singular o papel das alunas na inteligibilidade da realidade, o termo será também empregado no feminino.

³⁶ O espaço não é área ou volume entre limites determinados, mas compreendo o conceito de espaço como “[...] o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade Polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais.

Lecionei para 16 turmas do turno vespertino (da 5ª série do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio) numa carga horária distribuída de uma aula de EF por semana para cada turma. O trabalho foi árduo e exigiu que eu ampliasse minha “margem de tolerância” (CANGUILHEM, 1990) em frente aos inumeráveis problemas que emergiam no cotidiano. Hoje sei que tive que transformar minhas angústias docentes em “usos” pacientes que me permitissem “lutar” contra um imaginário social cristalizado dos alunos que defendiam a não importância dos conhecimentos ensinados pela EF.

O começo do trabalho foi muito difícil e complicado. Os alunos estavam habituados a fazer da aula de EF um momento de recreio que, segundo eles, era para “desestressar” da enfadonha sala de aula. Esse tipo de comportamento dos alunos não era específico daquele contexto, pois, como demonstra a *Pesquisa Diagnóstico da Educação Física no Estado do Espírito Santo*, realizada entre 1998 e 2000, “compensar o estresse” da sala de aula foi uma das “importantes” funções atribuídas às aulas de EF pelos alunos e diretores das escolas (BRACHT et al., 2003).

A maioria das turmas era composta por 40 alunos aproximadamente. Contudo, no início do trabalho no Polivalente, apenas três ou quatro se disponibilizavam a aderir às atividades que eu propunha. Grande parte deles desejava a posse dos vários tipos de bolas para jogar de acordo com seus poderes e interesses, sendo minha intervenção fortemente rejeitada. A “pressão” para que eu me tornasse um professor “rola-bola”³⁷ foi muito grande por parte desses alunos.

Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’. Em suma, o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2005, p. 202).

³⁷ Não havendo uma definição conceitual acerca do termo, o professor “rola-bola” é identificado como aquele descompromissado com o trabalho, que abre mão da responsabilidade pela aula e pelos alunos, bem como não apresenta nenhum tipo de proposta de ensino ou atividade sistematizadas aos alunos. Contudo, antes de qualquer simplificação em torno da expressão “professor rola-bola”, defendo que não se pode culpabilizar os professores pelos resultados pedagógicos de suas aulas, uma vez que estas ocorrem sempre na tensão dos “usos de si por si e pelos outros”, ou seja, expressão de valores e normas circulantes no coletivo, na sociedade. Em uma pesquisa em andamento na cidade de Vitória, intitulada *A Educação Física no espaço/tempo da escola*, Figueiredo e colaboradores (2007) afirmam que acerca do anunciado e/ou denunciado “professor rola-bola” parece haver um “igual” nas práticas pedagógicas dos professores de EF, “às vezes” propagado na produção da área que é “diferente”. Ou seja, segundo os autores, não se “rola a bola” da mesma maneira, o não fazer do professor não é sempre o mesmo; as maneiras de a EF não ocupar o seu lugar na escola são diferentes; as formas de existir dos sujeitos influem, sobremaneira, na forma de EF.

Vivenciava ali um momento da minha carreira profissional postulada por Huberman (1999, p. 39) como,

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (estou-me a agüentar?), a distancia entre dois ideais e realidades cotidianas [...] , a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Compartilho ainda com esse autor que essa experiência inicial, esse “choque com a realidade”, trouxe-me também o prazer da experimentação, o fascínio por estar, finalmente, em situação de responsabilidade pelos alunos e de poder criar um plano de trabalho singular.

Ressalto a importância das trocas de experiência com o diretor da escola que é formado em EF e possui larga experiência de 28 anos de docência. Ele não me disse o que deveria ser ensinado, mas me auxiliou a compreender o tempo do trabalho de professor, a encontrar atalhos na resolução de problemas que, para um iniciante “em choque” se apresentavam muito complexos, e a identificar alguns riscos e perigos presentes naquele cotidiano. Ter sido acolhido pelo diretor foi importante para que eu compreendesse as faces da “cultura da EF no Polivalente” e não abandonasse o trabalho.

Diante das infidelidades, como lembra Schwartz (2000a), “ressingularizações parciais” foram coengendradas nas diversas articulações colaborativas com professores, alunos e administradores da escola. Embora algumas tentativas não tenham alcançado o êxito esperado, sentia que ali se combinavam a minha história positiva como aluno e o desejo de contribuir na formação humana daquelas crianças e jovens que, sobretudo, eram meus vizinhos e/ou membros da minha comunidade. O fato de ser membro da comunidade e, portanto, professor conhecido dos alunos e de seus familiares, se tornou uma espécie de *moto-contínuo* que me impulsionava a cuidar cada vez melhor do trabalho, a fortalecer o compromisso com a prática pedagógica, a zelar pela vida dos alunos, pois, ao sair da escola, no final do expediente, eu continuava a viver em comunidade com os alunos e seus familiares,

bem como com suas avaliações e críticas acerca do trabalho de professor de EF. Segundo Schwartz (2007, p. 33),

Há situações em que o micro e o macro são bastante próximos e bastante claros para as pessoas e outras em que são muito mais distantes. Mas há sempre alguma coisa da ordem do viver junto e dos valores do viver junto na menor das situações de trabalho.

Vale dizer que a perspectiva desta pesquisa parte de princípios epistemológicos, como os de Sampaio (2003), os quais estabelecem que é impossível observar ou medir um objeto sem nele interferir, de modo que o objeto projetado não é o mesmo objeto quando os sujeitos da investigação, os espaços, os tempos, as histórias entram em relação. Assim Lopes (1999, p. 141) interpela: “[...] por que afirmar ser necessário o afastamento da cotidianidade para o conhecimento da cotidianidade?”.

Compreendo com Lourau (2004) a idéia de que o útil ou necessário para a ética da pesquisa não é a implicação – sempre presente em nossas adesões e rechaços, referências, participações e não participações, sobremotivações e desmotivações, investimentos e desinvestimentos libidinais... – mas a análise dessa implicação.

Com base nos fundamentos desse autor, é possível dizer que um pesquisador tomado pelo princípio da interferência direta no campo, a fim de “transformar para compreender” processos, não está mais “implicado” nem se “implica” mais do que o que faz a opção de se reservar a observação e descrição da realidade. Nesse caso, é possível dizer que o primeiro pesquisador é mais participativo, mais comprometido, porém, as implicações daqueles que participam não são menos fortes do que as do que não participam. Ambas devem ser analisadas, uma vez que “O absentismo e o absentencionismo não revelam ausência de implicação: configuram atos, comportamentos, assunções de postura éticas, políticas” (LOURAU, 2004, p. 190).

Diante disso, como minha implicação interfere na compreensão da vida-trabalho dos professores³⁸ de EF que participaram da pesquisa? Como isso interfere nos processos de produção de saúde no trabalho dos docentes do Polivalente?

³⁸ Leia-se professores e professoras. A utilização genérica, bem como sua permanência durante o texto, quando eu estiver fazendo referência os sujeitos que participaram do estudo, contribui para

No jogo dialógico com os professores de EF, identificamos, eu e duas docentes, que tínhamos construído “histórias” de trabalho no Polivalente muito similares em vários aspectos. Percebemos que éramos moradores da comunidade e que nos relacionávamos com os alunos e com seus pais fora da escola. Compreendemos também que não era possível separar o trabalho de professor nessa escola da nossa vida fora dela, e que esse fato teve um peso importante nas nossas tomadas de decisões no trabalho. Lembrando sempre, com base em Schwartz (2007), que, mesmo no infinitamente “pequeno” do trabalho, encontram-se os maiores problemas da esfera do político, sendo os debates de valores os condicionantes das escolhas feitas no trabalho.

Isso quer dizer que as escolhas nunca são individuais, emergem na dimensão coletiva do trabalho. Os valores em debate no trabalho dizem respeito à forma como concebemos o mundo, às arbitragens produzidas no trabalho expressa, de algum modo, à sociedade na qual os sujeitos vivem ou gostariam de viver. Ou seja, os debates de valores são sempre os nossos e jamais estão descolados da vida: da vida de cidadão e da vida política. O que há na atividade é um problema de valores “[...] de escolhas de valores, confrontando diretamente às políticas, às políticas econômicas, às políticas em matéria de serviço público, às políticas em matéria de emprego” (SCHWARTZ, 2007, p. 32).

Outro elemento de análise que foi levado em consideração é o fato de uma das docentes, assim como o pesquisador, ter estudado no Polivalente, durante o Ensino Fundamental e depois ter retornado como professora de EF em sua primeira experiência profissional. Avento a hipótese de que a primeira experiência profissional, nessas condições, produz efeitos diretos na trama que envolve saúde-trabalho na escola.

Esse peculiar envolvimento com o campo permitiu à produção, junto com os professores, de nuances no foco do objeto e de deslocamentos importantes para o estudo sintetizados nas seguintes questões:

- a) Como os professores de EF membros da comunidade lidam com as infidelidades geradas nos processos de trabalho?
- b) Como a condição de membro da comunidade interfere nos processos de trabalho dos professores de EF, especialmente, no que diz respeito a produção de ressingularizações parciais do ambiente de trabalho?

A partir da minha percepção e sensibilidade de membro da comunidade, ex-aluno, ex-professor e pesquisador, centrarei esforços na caracterização do contexto escolar, bem como nos aspectos que o circundam e que se dobram sobre ele e vice-versa, porque pesquisar é intervir em algo que pensamos valer a pena; é analisar as formas em que as circunstâncias e seus contextos estão afetados pela maneira que atuamos neles; e é investigar sobre a forma em que essas situações também nos afetam (REMEI; CONTRERAS, 1993).

3.3 O COTIDIANO DA ESCOLA POLIVALENTE

A escola não é um espaço-tempo neutro, homogêneo, muito menos universal. Cada contexto guarda suas singularidades, infidelidades, valores, rituais e processos particulares. Embora alguns procedimentos possam parecer uniformes, cada escola é o que os sujeitos (professores, pais, alunos, membros da comunidade) fazem ou não dela, o que inclui as prescrições, as políticas educacionais, os processos econômicos e socioculturais (MORGADO, 2005; GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1998).

Fazer ou não dela implica dizer que a escola é um espaço de produção e reprodução de culturas, de normas legitimadas e de produção de novas normas, de valores estipulados e valores em confronto. É local de afinidades e de aversões, conflitos, interesses, amor, medo, paixões, frustrações e invenção. É também onde vigoram leis e usos feitos pelos sujeitos dos ordenamentos legais que lhes permitam subverter lógicas impostas do alto das estruturas de poder (DAMASCENO; THERRIEN, 2000).

Ressalto que o conceito de organização do trabalho escolar no qual me embasei é, segundo Morgado (2005), a expressão de modos de produção de uma “Cultura Escolar” que perpassa interesses e engajamentos dos **atores** – professores, famílias, alunos, técnicos administrativos e o pessoal dos serviços, membros da comunidade; **os discursos** – forjados pelo universo acadêmico sobre a escola e os discursos forjados no cotidiano escolar; **os aspectos organizativos e institucionais** – nos quais se cruzam e se inserem as práticas e rituais da ação educativa, as formas de relação e comunicação didática, os modos organizativos formais (direção da escola, secretaria, serviços de apoio) e informais (atitudes, forma de as pessoas se relacionarem) de funcionamento na escola; **a cultura material da escola** – a estrutura física (espaços edificadas e não edificadas) e os materiais (mobiliário, materiais didáticos).

A escola estudada foi inaugurada³⁹ em fevereiro de 1978 para atender a alunos de 1ª a 8ª séries em turno matutino, vespertino e noturno, alunos do curso supletivo e projetos como “Todos podem ler”. A clientela era composta do alunado residente próximo à escola (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007).⁴⁰

Nas década de 1980 e início da de 1990, havia um intenso movimento esportivo na escola, tanto no que se referia aos jogos internos quanto aos jogos municipais. Os jogos sensibilizavam a comunidade local e a juventude dos bairros adjacentes que subiam nos muros da escola para assistir às partidas. Era possível ouvir o alarido da torcida a quilômetros de distância, tamanha era a efervescência e frenesi que os jogos provocavam.

Nessa época, os bairros adjacentes à escola encontravam-se ainda em processo de ocupação e desenvolvimento suburbano, o que revelava muitas famílias com baixo poder aquisitivo (até hoje há famílias nessas condições, mas em menores proporções). A única área de lazer construída e disponibilizada pelo Poder Público compreendia a praça com bancos de cimento do bairro onde a escola se situava. O

³⁹ Vale lembrar que essa unidade Polivalente foi inaugurada no momento em que, segundo Pinheiro (1993), a Administração das Escolas Polivalentes (AEPES) já havia deixado de existir e, portanto as condições ideais de trabalho (salário, infra-estrutura material, tempo integral) haviam sido suprimidas.

⁴⁰ A designação Projeto Político-Pedagógico será abreviada para PPP no escopo de não prejudicar a estética do texto.

acesso aos bens culturais, como teatro, música, folclore, circo, esporte e outros, ocorriam (como até hoje ocorrem), principalmente, nas escolas da região, sendo a escola estudada um importante palco de eventos culturais das comunidades localizadas em seu entorno.

Possuidor de uma estrutura física de dimensões suntuosas, o prédio do Polivalente é imponente e se destaca no alto do morro. Construído nos moldes norte-americanos, sua arquitetura foi pensada para suportar invernos rigorosos, muito divergente do clima local, que é quente durante a maior parte do ano. A herança arquitetônica é um traço significativo na vida dessa escola.

No turno matutino, a escola oferece Ensino Médio, com turmas que vão do primeiro ao terceiro ano, e o ensino técnico. A equipe docente é constituída por 17 professoras e dois professores. Nesse corpo profissional, há apenas uma professora de EF, que por sua vez, leciona para todas as turmas desse turno.

Parte do Ensino Fundamental (5^a a 8^a) é oferecido no turno vespertino, no qual 11 professoras e três professores atuam na equipe docente. Da mesma maneira como ocorre no turno matutino, no turno vespertino, há apenas um professor de EF responsável por todas as turmas.

A escola também oferece Ensino Médio no turno noturno. Nove professoras e três professores compõem o corpo docente. Inicialmente, a EF era oferecida para os alunos desse turno, mas, com a reorganização da carga horária imposta pela SEDU, por meio de três alternativas de propostas de grades curriculares, os professores acabaram tendo que optar por uma distribuição de horas/aulas que reduziu drasticamente as aulas de EF, o que levou a professora desse componente curricular (a mesma do turno matutino) a abandonar esse posto de trabalho. Por fim, o ensino técnico (matutino e noturno) envolve uma equipe docente composta por três professores e três professoras.

De maneira complementar, o Quadro 1, abaixo, apresenta uma visão do conjunto de profissionais que trabalham no Polivalente.

Profissionais da escola	
Função	Quantidade
Auxiliar de secretaria	08
Auxiliar de serviços gerais	02
Bibliotecário	01
Coordenador	03
Diretor	01
Merendeira	03
Orientadora pedagógica (disciplinar)	01
Professor	51
Secretária	02
Servente	14
Supervisor pedagógico (pedagoga)	02
Vigilante	03
Total	91

QUADRO 1 - QUADRO FUNCIONAL DA ESCOLA

No tocante ao alunado, com a construção do terminal rodoviário próximo à escola e com o crescimento socioeconômico local e das comunidades vizinhas, a partir do ano de 1998, a configuração cultural do Polivalente sofreu nuances importantes. A escola, que comportava basicamente alunos das comunidades locais, passou a atender também alunos de bairros distantes, aumentando a heterogeneidade socioeconômica dos discentes, o que, para a Coordenadora Brida,⁴¹ “*É um dos elementos geradores de aversões e preconceitos*” (*Diário de campo, 9-3-2007*). Hoje a escola atende 1215 alunos, desde aqueles que vivem em condições de quase miséria a alunos que possuem casas de praia e famílias portadoras de carros importados.

A distribuição dos alunos matriculados no Polivalente em 2007, pelos níveis de ensino e turnos de trabalho, pode ser verificada nos quadros abaixo:

⁴¹ Todos os nomes de atores escolares citados nesta dissertação são fictícios para manter o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa.

Ensino Fundamental					
Turno/Série	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
Vespertino	80	65	83	95	325

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ensino Médio					
Turno/Série	1º	2º	3º	Total	
Matutino	243	167	130	540	770
Noturno	64	75	91	230	

QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Ensino Técnico				
Turno/Bloco	I	II	III	Total
Matutino	40			120
Noturno		40	40	

QUADRO 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO

A proposta pedagógica da escola expressada no PPP (2007, p. 29, grifo da instituição) estipula que “O foco deste estabelecimento escolar é o ensino-aprendizagem, voltado para a Construção Sólida de Conhecimentos que darão ao educando oportunidades iguais de competir com outros, o disputado mercado de trabalho”.

Conceber o conceito de mercado de trabalho nesses termos é assumi-lo como uma entidade abstrata, que paira acima dos seres humanos, condicionando-os de forma inapelável. Essa concepção e modos de projetar o processo de aprender voltados para a preparação dos alunos primordialmente para o mundo do trabalho sempre foi a função ideológica daqueles que pensaram os Polivalentes, com uma “[...] explicita ênfase relativa à sondagem de interesses, tendências e aptidões dos alunos” (PINHEIRO, 1993, p.143). O que se propunha, do alto das esferas de poder, para essas escolas, era uma proposta pedagógica instrumental pronta, de natureza tecnológica e prática.

Um estudo⁴² estatístico produzido pelo professor de Matemática, pela professora de História e pelos alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, durante o Projeto da “I Feira de Ciências do Polivalente 2007”, traz dados importantes que adicionam informações acerca desse contexto. Tal estudo teve como objetivo analisar e discutir aspectos sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para isso, os alunos, orientados pelos referidos professores, elaboraram um questionário aberto que foi aplicado a 214 outros alunos do Ensino Médio (do turno matutino) contendo questões referentes a: bairro de origem, renda familiar, situação da família, religião dos alunos e disciplina com maior dificuldade de aprendizagem.⁴³

No que diz respeito ao bairro de origem, o estudo identificou que apenas 33,6% dos alunos que responderam ao questionário residem no bairro onde se localiza a escola. Portanto há uma dificuldade aparente para que os alunos cheguem às 7h para as aulas, isso porque o sistema de transporte urbano, nessa região, é deficiente e muitos alunos que moram em bairros mais distantes não possuem condições de arcar com custos das passagens.

No quesito renda familiar, o Grupo⁴⁴ que realizou o levantamento chegou à conclusão de que muitos alunos necessitam trabalhar para contribuir com as despesas da família, tanto é que não lhes resta outra opção a não ser se transferirem para o turno noturno, ainda que seja no meio do ano letivo. Os que estudam no turno matutino, também, na maioria dos casos, não têm a opção de almoçar e saem direto da escola para o trabalho, o que pode prejudicar tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o próprio trabalho. Essas informações podem ser mais bem visualizadas no seguinte gráfico:⁴⁵

⁴² Segundo o coordenador Sandro, esse estudo estatístico será encaminhado para publicação em um jornal da Rede Estadual que divulga experiências “bem-sucedidas” das escolas públicas.

⁴³ Acerca dessa questão, analisei o levantamento, cruzei com o modo como foi organizada a grade de disciplinas e optei por não descrever e nem discutir os gráficos porque os alunos do terceiro ano do Ensino Médio não tiveram aulas de EF no ano em que o estudo ocorreu. Nesse sentido, os dados não podem ser considerados em relação ao que expressa a disciplina EF.

⁴⁴ A partir deste momento denominarei o grupo composto pelo professor de Matemática, pela professora de História e pelos alunos de Grupo de Pesquisa Escolar.

⁴⁵ Todos os gráficos foram elaborados pelos alunos e seus professores e foram aqui adaptados ao texto.

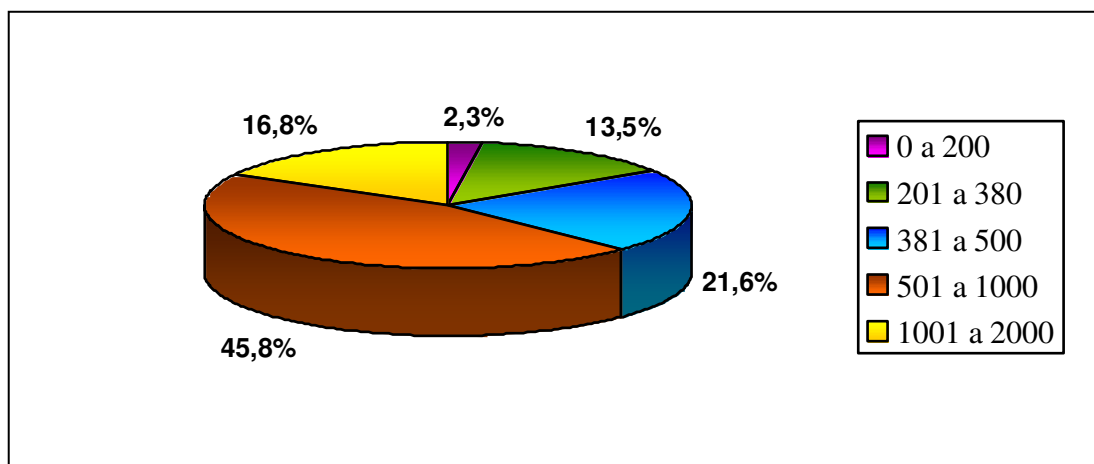


GRÁFICO 1 – RENDA FAMILIAR

Vê-se que alguns alunos são membros de famílias que sobrevivem com duzentos reais por mês e quase 40% dos alunos são de famílias que se sustentam economicamente com renda na faixa que compreende um valor que não chega a dois salários mínimos.

Outra questão investigada relativa às famílias dos alunos foi a situação matrimonial de seus pais. O Grupo identificou que, embora mais de 50% dos pais mantenham a condição de casados, a outra face mostra que quase metade dos alunos vivem em lares de pais divorciados, separados ou com outra condição. Esses dados tiveram uma grande repercussão na escola, pois a equipe pedagógico-administrativa acredita que o papel dos pais na transmissão de valores e na disciplinarização dos filhos é tão importante no processo educativo quanto a própria educação escolar.

Ao interpretar tal gráfico, o Grupo analisou e afirmou ser mais difícil para escola construir parcerias com pais que não são casados do que com aqueles que convivem diariamente com seus filhos. Contudo tal interpretação expressa uma visão de família “verdadeira”, natural e condicionante dos comportamentos dos seus membros. Essa concepção de família, sob os pilares da moral, é tomada pela escola como a forma ideal e maquinário coadjuvante de determinados processos de ensinar, controlar e punir. Caso contrário, a escola estigmatiza os alunos e/ou simplesmente explica seus “fracassos” de aprendizagem por meio do argumento de

que estes vivem em famílias “desestruturadas”. Ou seja, ao responsabilizar os insucessos escolares pela desestruturação familiar os modos de funcionamento escolar, nesses termos, tornam-se intocáveis, inquestionáveis e legítimos.

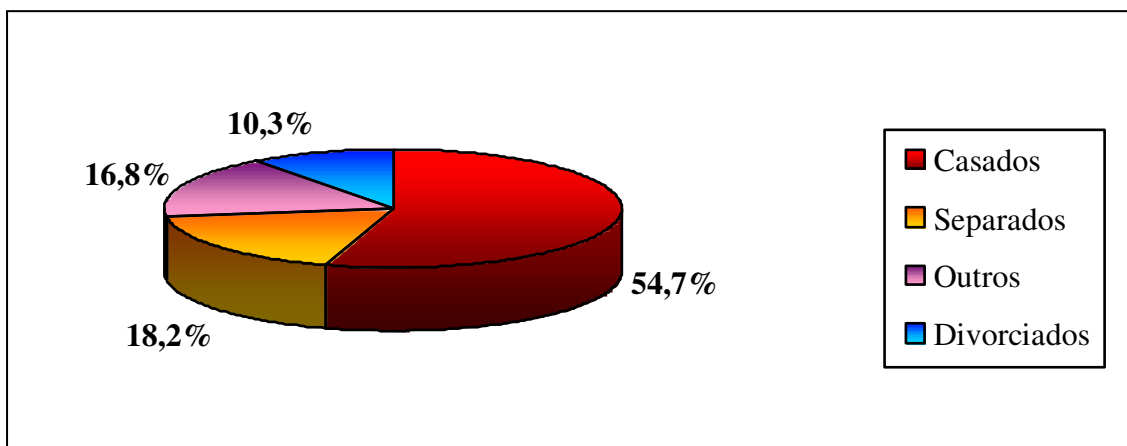


GRÁFICO 2 – SITUAÇÃO MATRIMONIAL DOS PAIS DOS ALUNOS

Presenciei no dia-a-dia da escola, por diversas vezes, ora os pais transferindo a responsabilidade pela educação dos seus filhos para a escola e esta transferindo a incumbência da educação dos alunos⁴⁶ para os pais

O Grupo também levantou dados acerca da religião dos alunos, uma questão muito importante e que pode produzir efeitos diretos no trabalho dos professores de EF.

⁴⁶ O que seria importante investigar e que, para os dados numéricos é um limite, seria buscar compreender como os alunos lidam com os diversos formatos que assumem suas famílias e como isso interfere no processo ensino-aprendizagem e na organização do trabalho escolar. Vale lembrar que investigar a relação entre família e escola não é o foco deste estudo, mas seria interessante compreender como o contexto mais amplo se apresenta e interfere na organização da escola para entender o trabalho dos professores de EF.

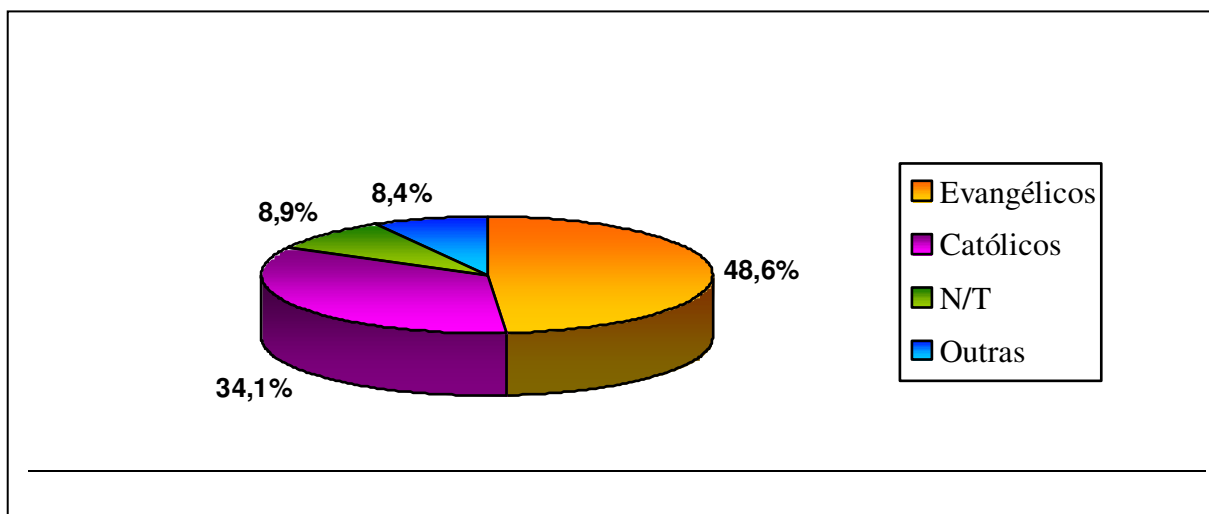


GRÁFICO 3 – RELIGIÃO DOS ALUNOS

Percebe-se que mais de 80% dos alunos que participaram do estudo se disseram cristãos: evangélicos ou católicos. Vale dizer que a comemoração da Páscoa é um evento que está inserido no cronograma de atividades do PPP da escola. No dia da celebração da Páscoa, no turno vespertino, todos os alunos foram obrigados a assistir à cerimônia religiosa que envolveu a leitura de mensagens, jograis, encenações e sorteios de chocolates.

Um dos problemas que a escola produz tomando a religião como referência para resolução de problemas é o extermínio do diálogo e a culpabilização de entes transcendentais por problemas sociais. Não apenas os alunos, mas a equipe pedagógico-administrativa e os professores acabam por compreender as questões sociais como questões religiosas, deslocando e mascarando o foco dos processos sociais nos quais estas são produzidas. Essa compreensão mostra-se em consonância com a lógica capitalista de manter a cristalização, a imobilidade social e a poda dos processos de transformação social por meio da construção de imaginários sociais alinhados a sua ideologia.

Em uma ocasião do trabalho de campo em que uma das coordenadoras advertia dois alunos que haviam brigado no corredor, ela percebeu que um deles era reincidente. Após ter feito algumas perguntas para investigar quem havia sido o protagonista da luta corporal, ela mostrou-se furiosa e impotente em ajudar o aluno reincidente a melhorar suas condutas na escola. Ao julgar o caso do aluno agressivo

como uma questão que transbordava soluções humanas, ela apelou para intervenção divina e encerrou a discussão da seguinte maneira: *“Assina essa ocorrência aqui! Vamos orar para ver se isso pára de acontecer! Isso é coisa do demônio, do perturbador! Essa violência toda, isso é coisa do inimigo, do diabo”* (Diário de campo, 9-3-2007).

Nesses termos, se o diabo é concebido como o culpado pela violência na escola, parece que não há o que fazer a não ser esperar pelas providências e ordens de Deus. Será que essa maneira de conceber comportamentos na escola pode configurar ou influenciar nas condições de vida/trabalho dos professores?

No que tange especialmente à EF, a professora Beatriz, embora tenha se revelado católica e comprometida com a causa cristã, disse que *“A igreja coloca, algumas vezes, coisas que você não pode usar ou fazer, por exemplo, digamos que você vai trabalhar a dança com os alunos, isso é tido como pecado”* (Prof^a. BEATRIZ, entrevista).

Outra questão que merece destaque no cotidiano do Polivalente é a violência, grave problema social, que afeta diretamente a vida dos que lá trabalham. Segundo informações do coordenador Sandro, foram efetuadas duas reformas das quadras nos últimos anos, *“Mas vândalos⁴⁷ (alguns, são os próprios alunos da escola) pularam o muro e destruíram os aros, as cestas e as tabelas”* (Diário de campo, 13-3-2007). Ele afirmou, ainda, que a escola é diariamente invadida por traficantes e usuários de drogas que aliciam os alunos no momento das aulas de EF, nas aulas vagas e no recreio.

Corroborando as enunciadas informações, jornais locais, editados no mês março de 2007, trouxeram várias reportagens acerca do problema da violência nas escolas públicas da rede estadual. Ao ler um desses jornais que estava sobre a mesa da sala dos professores, deparei-me com um noticiário que denunciava a entrada de drogas nas escolas públicas do Estado do Espírito Santo. A ilustração do flagrante

⁴⁷ Embora discuta os sentidos que os atores escolares atribuem aos anunciados “violência” na escola, especialmente no tópico 4.3 do Capítulo 4, apresento, neste espaço, alguns elementos que compuseram a trama das invasões no cotidiano do Polivalente.

era uma foto do pátio da escola em estudo e trazia em nota de rodapé: **“Estranhos circulam livremente no Polivalente”** (JORNAL NOTÍCIA AGORA, mar., 2007). A equipe do jornal entrevistou, anonimamente, alguns funcionários da escola que relataram para reportagem uma importante faceta da dinâmica da violência nesse contexto.

Pela manhã, rapazes pulam o muro e oferecem drogas aos estudantes. É comum, também, meninas darem o uniforme aos namorados, que são de fora, para eles andarem livres pelo pátio e venderem entorpecentes (JORNAL NOTÍCIA AGORA, mar., 2007).

O jornal A Gazeta, do dia 18 de março de 2007, editou a manchete em letras volumosas: **Pressionados, professores lideram pedidos de licença médica.** Segundo essa reportagem, os professores estão expostos ao sofrimento causados principalmente por terem que conviver com perigos constantes, como a violência e vários turnos de trabalho.

A violência como um perigo torna-se um potente aditivo negativo e pode causar sofrimento aos profissionais que desejam trabalhar de maneira comprometida com a escola. Lembrando Nouroudine (2004), é necessário distinguir risco de perigo. O primeiro pode ser enfrentado com largas margens de erros e por diversas tentativas até que seja suficientemente gerido com vista sempre à produção de saúde. O segundo também pode ser enfrentado e superado, mas um insucesso nesse caso pode custar a própria vida.

Um⁴⁸ trabalhador do Polivalente relatou que não está cedendo aos interesses dos bandidos e que não pode demonstrar medo diante da situação, por mais que o tenha. Segundo ele, essa questão é muito delicada. No que se refere à violência que é produzida por pessoas diferentes dos alunos, ele nos apresenta o dilema: *“Se eu chamo a polícia, esta pega os caras⁴⁹, mas depois os caras são soltos e podem facilmente me pegar lá fora quando eu saio de carro da escola” (Diário de campo, 13-7-2007).*

⁴⁸ Quando for necessário, utilizarei um pronome indefinido para garantir o anonimato e segurança dos informantes, principalmente, quando as falas estiverem se referindo ao assunto violência na escola.

⁴⁹ As falas dos atores escolares serão mantidas na linguagem em que foram ditas no escopo de garantir a originalidade da fonte, bem como seus minuciosos sentidos.

Uma das alternativas da escola para conter ou atenuar a violência foi a contratação, pela SEDU, de vigias. Mas, segundo o coordenador Sandro, foi aí que a situação se tornou mais “violenta”, pois esses vigias são funcionários de empresas de segurança de valores monetários, portanto são treinados para lidar com criminosos de alta periculosidade e com a proteção de patrimônio, não com alunos. Eles se isentam de qualquer interferência que envolva situação de perigo, ou agressão contra os alunos, funcionários e professores, ainda que seja praticada por assaltantes que adentrem à escola. Numa conversa com o vigia Antônio, foi possível perceber sua acentuada insatisfação e a forma como são orientados a tratar a violência que ocorre na escola:

Eu preferiria trabalhar num banco, empresa ou outro lugar que não fosse uma escola. Essa escola é muito grande, isso dificulta o controle de quem chega e quem sai. A empresa de segurança manda a gente não conversar com os alunos, porque isso baixa nossa moral, aí depois fica difícil tratar com os alunos infratores (Diário de campo, 20-10-2006).

Segundo o coordenador Sandro, a oferta desse tipo de “segurança” por parte da SEDU gera uma contradição muito grande, pois: *“Qual é o maior patrimônio da escola, senão os alunos e as pessoas que nela trabalham?”* (Diário de campo, 20-10-2006). Por esses e outros motivos, os administradores da escola entenderam que a contratação de vigilantes e a busca de soluções externas e “neutras” ao contexto dos que vivem na escola falhou e, além disso, contribuiu para aumentar os problemas de violência, provocando efeitos negativos na organização do trabalho escolar.

A violência, em suas múltiplas faces parece, de fato, um dos mais importantes elementos que compõem a organização do trabalho no Polivalente, especialmente, na organização do trabalho dos professores de EF. A partir dos diálogos com os sujeitos que vivem a escola, coloco em questão:

- a) A violência é somente um problema externo que afeta a escola?
- b) Como a escola tem organizado o trabalho para enfrentar o problema?
- c) Como a escola organiza e faz usos dos espaços?

- d) Como a “invasão” de estranhos no pátio externo interfere no trabalho dos professores de EF?
- e) Como os professores de EF fazem “usos de si” para lidar com esse problema?
- f) Quem são os “estranhos” que pulam o muro e invadem a escola?
- g) São “estranhos”? “Estranhos” de quem?
- h) Eles invadem a escola com quais objetivos?
- i) Quais significados têm sido atribuídos à escola pública pelos sujeitos que organizam sua dinâmica e organizam seu funcionamento?

Essas são questões complexas que buscarei examinar ao longo da apresentação e análise dos dados, trazendo aspectos da trama que envolve a violência nesse contexto, os prismas pelos quais ela é visualizada e as formas de enfrentamentos colocadas em curso pelos agentes que vivem o drama do trabalho.

Embora com muitos problemas, o Polivalente é, sem dúvida, considerado pelas comunidades locais uma das melhores escolas de Ensino Fundamental e Médio da região. Além disso, no período em que o Estado abre contratação de professores por meio de contratos de designação temporária, essa escola é uma das primeiras a ser escolhida pelos docentes em disputa.

3.4 A ESCOLA, OS ALUNOS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ser aluno do Polivalente é: acordar cedo, alguns tomam café da manhã, outros sobrevivem com os restos do jantar do dia anterior que ruminam no estômago. Todos vão em direção à escola, concordando ou não, com fome ou não, de banho tomado ou não, mas todos têm que chegar à escola e, como se espera, trajados de uniforme.

Mas, o que é “uniforme” no cotidiano? Sim, claro, todos os alunos são obrigados a se apresentar vestidos de uniformes para entrar na escola. Os uniformes até carregam um distintivo com o nome da escola na altura do peito, porém

características da escola podem ser mais bem identificadas nas estampas feitas pelos alunos nas camisas. São, dentre outros, super-heróis, símbolos em letras japonesas, códigos de seus grupos, escudos de times de futebol, desenhos de namorados e namoradas, assinaturas de amigos.

Vão os alunos para escola, alguns chegam limpos, de cabelo limpo, outros empoeirados; alguns vêm pela rua pavimentada, moram em bairros estruturados, outros chegam via “chão-de-terra”, moram em bairros com precárias condições de infra-estrutura. Assim é o corpo discente da escola.

Agentes

O Polivalente está localizado em uma rua extensa que corta três bairros e que se distingue em duas partes: a parte pavimentada e a parte precária de chão-de-terra. O portão da escola é o marco onde as ruas se encontram e, com elas, todos os alunos: negros, mulatos, brancos, loiros, tatuados, fumantes, ateus, cristãos, judeus, trabalhadores, atletas, masculinos, femininos, homossexuais, grávidas, pais precoces, a galera do *funk*, a galera do *rock*, a galera gospel, portadores de necessidades especiais, pobres, muito pobres, miseráveis e aqueles que possuem boas condições econômicas.

Todos se encontram ali e, antes de o sinal de entrada soar, aproveitam os bares e a padaria que ficam em frente à escola para comer algo, comprar aquelas balas que deixam a boca cheirosa e que vale muito quando se deseja conquistar uma garota e vice-versa. Aproveitar o solzinho antes das sete horas também é um ritual. Alguns quase dormem ao sol morno que toca as faces. Os amigos vão chegando, os grupos vão se formando, a conversa do final de semana, as paqueras, muitos exageros por parte dos meninos acerca das experiências sexuais do “rock”⁵⁰ do sábado ou do domingo, as fofocas, alguns jogam sinuca no bar. Mas eis que, como se ninguém tivesse conhecimento prévio, toca o sinal de entrada às 7h, o “caos” e a incerteza se instalam. Alguns puxam os colegas pelo braço, se abraçam e adentram à escola pelo portão⁵¹ principal. Outros se mostram assustados como o Aluno Petter, que

⁵⁰ Nome que os alunos imprimem às festas ou clubes que visitam ou participam.

⁵¹ Há um portão de entrada para os alunos e outro específico para professores e funcionários.

diz: *“Não acredito, já é 7h? Sério? Brinca comigo, não!”* (Diário de campo, 13-7-2007).

A escola permite que todos estejam dentro de sala de aula até às 7h15min, então até que esse tempo se esgote, há alunos chegando dentro de sala: aluno que acordou atrasado, que estava tomando café na padaria; que havia optado por “matar” aula, mas que decidiu entrar no último minuto; que estava namorando, que estava sem a camisa do uniforme e teve que passar na coordenação para assinar a advertência.

Lugares

Para chegar às salas de aula, os alunos têm que passar por quatro portões. Fiz esse percurso muitas vezes como aluno; como professor. Hoje, como pesquisador, ao refazer o ritual de entrada com os alunos, percebo que o Polivalente, como lugar, oferece uma opção mais sedutora do que o caminho das salas de aula. Ao pisar no pátio externo, logo após passar o primeiro portão, a sensação que me toca, impulsiona e move é de trilhar para a aula de EF. O sol da manhã brilha aquecendo todo aquele imenso espaço aberto, afeta-me com um sentimento que liberta e protege meu pensamento contra corredores escuros e grades que compõem o ambiente interno da escola. A quadra de voleibol, passagem obrigatória para se chegar ao interior do prédio, reforça meu desejo de não adentrar ao pátio interno e às salas de aula.

Alguns alunos não conseguem vencer essa “travessia do pátio externo” e, de alguma maneira sensibilizados, acabam por “matar” a primeira aula do dia para participar⁵² da aula de EF, depois se camuflam entre os alunos ao final dessa aula para conseguirem burlar a coordenação da escola e entrar na segunda aula, isentos de receber uma advertência por escrito.

Pátio externo

O pátio externo não seduz apenas por estar instituído em sua materialidade o discurso, de certo modo, da EF, mas porque, em seus sistemas de valores, há uma

⁵² A participação desses alunos se restringe a jogar ou apenas participar de atividades de seus interesses.

aprendizagem sensorial e motora muito distinta dos símbolos estéticos impregnados nas paredes de corredores escuros e grades que constituem a paisagem interna da escola. Aquele espaço comunica que a vida possível de ser vivida ali não é uma entidade abstrata, alheia aos saberes-fazer que os sujeitos trazem de suas experiências. Além disso, um ambiente no qual há árvores, plantas verdes, sol, vento, amigos, alternativa de ficar descalço, de ouvir música no MP3,⁵³ de correr, de brincar e de jogar é, sem dúvida, um importante concorrente na preferência dos alunos e pode se tornar um grave problema caso a escola negue ou reduza a possibilidade de a vida viver suas potencialidades nesse espaço.

Ainda vivenciando o pátio externo, ressalto que esse é um espaço amplo e dividido em três patamares. Na parte mais baixa, é pavimentado por grandes placas de cimento que recobrem quase toda sua extensão. Nesse mesmo piso desértico do primeiro patamar, raízes fortes emergem rachando o chão de concreto; sustentam e alimentam uma imponente árvore de copa larga que produz uma grande sombra, abrigo para os professores de EF e alunos que buscam se defender contra a exposição ao sol das últimas aulas do turno matutino e das primeiras aulas do turno vespertino. Como dito, é no primeiro patamar desse espaço que fica a quadra de voleibol, um lugar cheio de fissuras, buracos e desnivelamentos. Por não possuir cobertura, esse espaço torna-se uma chapa quente e perigosa em horários de sol intenso. O professor Pietro nos dá o tom do que seja trabalhar nessas condições estruturais.

Às vezes, eu libero um futebol pra eles lá na quadra. Rapaz, eu fico debaixo da sombra olhando, porque é tenso, tenso! Os meninos ficam com cada bolhão no pé deste tamanho [mostra o tamanho com as mãos], o sol 'pocando', a quadra chega sair fumacinha, rapá! Sem falar na quadra de vôlei, que o cara não pode dar um peixinho na bola, porque, se der, vai direto para o hospital: rala a cara toda, pô! Rala os peitos, rala a cara, rala tudo! Não tem nem condição, então o espaço de infra-estrutura deixa a desejar nesse aspecto aí de qualidade. O espaço a gente tem, mas falta qualidade desse espaço! (Prof. Pietro, entrevista)

Por volta das 9h, o prédio da escola produz uma sombra que se projeta tangente à quadra de voleibol, possibilitando aos professores de EF uma alternativa contra os

⁵³ Os denominados *Medias Players* são aparelhos portáteis com capacidade de gravar e comprimir arquivos de músicas, vídeos, fotos que está na “crista da onda” da cultura juvenil.

efeitos do excesso da incidência da radiação e dos raios solares. Mas, desse patamar do pátio, não é possível visualizar os alunos que se deslocam e se dispersam para os patamares superiores, nem mesmo identificar pessoas de fora da escola que pulam o muro e se misturam aos alunos.

Ao subir uma rampa, chega-se ao segundo patamar, região do pátio externo em que se situam duas quadras descobertas, espaços preferidos pelos professores de EF, pois, além da alternativa de utilizar dois espaços ao mesmo tempo e com isso otimizar o tempo da aula, dali é possível ter uma visão ampla de todo o pátio externo e controle dos alunos. A professora Angélica, geralmente em suas aulas, ocupa os dois primeiros patamares com uma distribuição didático-pedagógica dos alunos que ela intitula de Estações de Ensino-Aprendizagem.⁵⁴ Ela sobe na mureta que fica atrás de uma dessas quadras para ter um panorama que permita observar os alunos. Já a professora Beatriz prefere ocupar apenas uma das quadras por aula, cedendo a outra para os alunos que se encontram em aula vaga com o objetivo de que eles não prejudiquem seu trabalho. Quando leva as turmas para esse nível do pátio, o professor Pietro divide os alunos por gêneros, leciona para os meninos numa quadra e para as meninas na outra. Nesse, como nos demais espaços do pátio externo, os lugares são praticados pelos professores e alunos de diversas formas.

A professora Beatriz nos faz compreender que não é possível dissociar homem e meio, uma vez que as infidelidades do ambiente de trabalho, como postula Schwartz (2000a, 2000b, 2005), são produzidas também quando os trabalhadores imprimem suas marcas no trabalho, os protagonistas tornam o meio duplamente infiel, são co-constructores do ambiente em que vivem suas dramáticas. Assim, as infidelidades não podem ser totalmente antecipadas antes que se estabeleçam as composições relativas à normalidade e à saúde (CANGUILHEM, 1990). No que diz respeito às condições infra-estruturais e dos problemas daí decorrentes, essa docente reflete:

⁵⁴ As formas pelas quais se desenvolvem tais Estações serão discutidas e analisadas em item adiante, específico acerca dos usos de si produzidos na atividade de trabalho da professora Angélica.

Eu não sei se seria problema da própria escola ou de mim mesmo, entendeu? Ou se englobaria os dois, mas eu não sei. Quanto à estrutura daqui, eu não vejo grandes problemas. O problema talvez esteja entre as duas coisas, pois eu também faço com que; com o meu jeito, eu acabe interferindo e fazendo com que, um problema menor se torne mais grandioso. Assim, às vezes minha forma de ver, entendeu? O meu próprio jeito acaba 'aumentando' um problema. É isso! Os problemas acabam vindo de mim também, o que acaba interferindo nas condições de trabalho, por exemplo, eu também acabo interferindo na infra-estrutura da escola, como se fosse algo assim: algumas coisas são 'pequenas' e acabam se tornado algo grandioso, mas apenas pelo modo de ver, de enxergar (Profª. BEATRIZ, entrevista).

É ao nível do segundo patamar do pátio externo que pessoas, durante a noite, fazem grandes buracos no muro da escola para facilitar o acesso durante o dia, bem como para fugir de maneira rápida e eficiente quando perseguidas pelos vigias ou, eventualmente, pela polícia. Alguns dos “invasores”⁵⁵ entram no pátio com suas bicicletas, fazem manobras extraordinárias e interessantíssimas, mas outros passam no meio da quadra durante a aula de EF e pedalam em alta velocidade descendo a rampa até o primeiro patamar. O professor Pietro entende esses comportamentos como uma forma de provocação: *“Eles fazem isso pra provocar uma atitude mais arredia sua. É pra tirar onda pra meninashas, pra dizerem ‘eu sou o tal’, ‘eu posso’, ‘eu mando aqui’, entendeu?”*(Prof. PIETRO, entrevista)

Identifiquei quatro tipos de indivíduos que “invadem” o pátio externo da escola durante as aulas de EF: a) ex-alunos que foram expulsos da escola; b) ex-alunos que desistiram de estudar; c) pessoas da comunidade; d) jovens de outras comunidades.

Nesse sentido, marcar com rótulos de criminosos e traficantes de drogas todos que invadem o pátio externo é, no mínimo, um equívoco de quem não vive esse espaço. A maioria desses “invasores” correspondem àqueles que se “auto-excluíram” por acreditar que são incapazes de aprender os conteúdos que a escola projeta ensinar. Eles gostam da escola, mas não gostam de estudar da forma como o conhecimento escolar é organizado e transmitido. As paqueras, os amigos e as lembranças das

⁵⁵ As aspas são utilizadas para dotar o termo de ambivalência, uma vez que a maioria dos indivíduos que pulam o muro para dentro da escola não o fazem para dominar ou tomar um território por meio da força.

aulas de EF são alguns dos motivos que levam esses jovens a retornar à escola depois de desligados institucionalmente do corpo discente. Grande parte deles não são criminosos, nem traficantes de drogas, não desrespeitam ou agredem os professores de EF. Numa conversa (Diário de campo, 13-3-2007) com o ex-aluno **Tompson** que permanecia no pátio após o recreio, perguntei:

Eu – *Você gosta daqui?*

Tompson – *Amo jogar vôlei!*

Eu – *É só por isso que você vem toda manhã à escola?*

Tompson – *Eu vou ficar em casa fazendo o quê? Vou ficar em casa à toa? Eu prefiro vir para cá, jogar um futebol, um vôlei!*

Eu – *E por que você não estuda aqui?*

Tompson – *Fui expulso, não tenho cabeça para estudar, não consigo ficar quietinho, sou da bagunça!*

Ao invés de a escola buscar se “proteger” e se distanciar desses ex-alunos concebidos como “invasores”, não seria importante analisar o fato de eles retornarem à escola por escolha própria (ainda que de maneira clandestina), como um “pedido de socorro” e não como uma ameaça a ser, pela segunda vez, exterminada da escola que, por sua vez, também os produziu?

Há também aqueles que, esporadicamente, consomem drogas no pátio externo e, geralmente, quando há algum acontecimento dessa ordem, o segundo patamar é o preferido para esse tipo de prática. Um dos motivos dessa preferência está no fato de que, no todo, o pátio pode ser comparado com uma figura de três grandes degraus de escada, e o degrau do meio, nesse caso, o segundo patamar, é o mais largo. Assim, do primeiro patamar – limite até onde vão os coordenadores – não é possível visualizar o que está ocorrendo no segundo.

O terceiro patamar compreende uma área de barrancos e arbustos não freqüentada pelos alunos nem pelos “invasores”. Além de arbustos espinhosos e capins cortantes, há ali algumas ervas urticantes e formigueiros.

O Polivalente pode ser compreendido por meio de dois prismas: o ambiente externo (com principal referência ao pátio externo) anunciado e o ambiente interno; com suas lógicas de controle, usos e resistências. Para discorrer acerca desse último será necessário descer do terceiro patamar do pátio externo, passar pelo segundo,

descer a rampa até o primeiro e atravessar o segundo portão da escola até o interior do prédio.

Primeiro pátio interno

Ao realizar esse percurso, chega-se ao pátio interno, onde a mudança de ambiente é drástica. Paredes pintadas de tinta verde-escuro (do chão até um metro e meio) e bege dão um tom asséptico e escuro ao lugar. Porém, como uma espécie de demarcação de território, os alunos picham (com tinta branca de corretivo de caneta na parte verde-escuro e com lápis na parte bege) símbolos, apelidos, o nome do bairro onde moram, imprimem suas dedicações de amor ou ódio, embora a escola proporcione uma parede branca reservada para pichações. Ao abrir uma porta que fica nesse pátio, chega-se a um espaço descoberto que fica entre a sala da secretaria e o auditório: trata-se do espaço denominado pelos atores da escola como “fumódromo”.

No recreio, é permitido que os alunos fumem cigarro nesse espaço. Essa foi uma medida encontrada pela escola para respeitar o desejo dos alunos fumantes e dos não fumantes, bem como para criar condições de diálogo que possibilite tratar o assunto do tabaco como um tema da saúde e da ética e não da moral.

Sala dos professores de Educação Física

É também nesse primeiro pátio interno que se localiza a cantina. Os professores de EF, em dias de chuva, freqüentemente, trabalham nesse espaço por ele ser, depois do pátio externo, o local mais amplo e distante das salas de aulas. Estrategicamente, a sala dos professores de EF localiza-se anexa a esse ambiente, o que facilita o transporte de recursos/materiais didáticos de aula, como bolas, cones e bastões para as aulas no pátio externo.

Dentro dessa sala há dois armários de aço. Cada professor de EF possui um armário com suas respectivas chaves. Isso significa, também, que cada docente possui um determinado conjunto de recursos materiais/didáticos específico para desenvolver o trabalho.

Corredor

Ao sair da sala dos professores de EF em direção ao segundo pátio interno, é necessário passar por um corredor no qual estão os vestiários exclusivos para o banho e higienização dos alunos após aula de EF. Porém o banho não ocorre. Esse é um hábito cristalizado que faz parte da cultura organizacional dessa escola e da cultura da EF, o que produz efeitos negativos à organização do trabalho escolar, porque,

Às vezes o menino vai pra aula de EF, depois o professor que entra na aula seguinte não agüenta o mau cheiro do menino fedido, e aqui a gente tem o vestiário que dá pra tomar banho, principalmente os meninos, então isso é uma coisa que a gente pode estar trabalhando também, a coordenação pode estar trabalhando junto com o professor, deixar uns quinze minutinhos para eles ficarem tomando banho, porque eles vêm muito suados e muito quentes da aula (Coord. SUZANA, entrevista).

Diante do problema, a coordenadora Suzana compreende que uma gestão compartilhada com todos os professores é a via mais profícua para lidar com a questão do banho dos alunos após as aulas de EF. Ao tratar dessa questão como um problema da escola e não apenas da EF, ela valoriza o trabalho dos professores dessa disciplina, respeitando o tempo da aula de forma igualitária em relação às demais disciplinas.

De fato, o banho dos alunos não deve ser de responsabilidade exclusiva dos professores de EF. Considerando que cada vestiário possui seis chuveiros, que o tempo de aula é de 50 minutos e o número de alunos por turma, em média, é igual a 35, um banho durante o tempo de aula de EF significaria gastar um terço desse tempo para atender às necessidades dos outros professores em detrimento do prejuízo no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF, além de posicionar a EF e o trabalho dos professores dessa disciplina como apêndice para o “bom trabalho” dos professores das demais disciplinas.

Atravessando um terceiro portão (segundo dentro do pátio interno numa distância de menos de 50 metros em relação ao primeiro), há murais na parede e um quadro de avisos de estágios e cursos de informática. De forma taxativa, um cartaz colado nesse mural em maio de 2007 e escrito à mão trazia, em letras volumosas, o

seguinte enunciado: *“Parabéns professor Pietro. Seu esforço e dedicação valeram à pena: campeão municipal!”* (Diário de campo, 25-5-2007). Numa coluna que atravessava o teto, uma faixa de papel anunciava a todos os alunos que ali eram obrigados a passar: *“Parabéns aos alunos da equipe de voleibol masculino pelo título de campeão municipal”* (Diário de campo, 25-5-2007).

Ao entrar na sala dos professores, que fica ao lado do mural, deparei-me com outra mensagem, agora pregada no quadro de aviso para todos os docentes: *“Parabéns aos atletas do vôlei em especial. Valeu! Abraços da equipe técnico-pedagógica”* (Diário de campo, 25-5-2007). O professor Pietro explicou-me: *“A faixa para os alunos quem fez foi eu, de frente para entrada deles: campeão municipal, mas o cartaz de dentro da sala dos professores foi a coordenadora que fez”* (Prof. PIETRO, entrevista).

Complementando as congratulações e a valorização dos alunos e do trabalho do professor Pietro pela conquista do torneio de voleibol nos Jogos Escolares Municipais de 2007, o troféu foi colocado à mostra em cima do balcão da secretaria da escola, onde pode ser contemplado por pais, alunos e demais membros da comunidade escolar. O professor Pietro afirmou se sentir reconhecido e valorizado pelo fato de o troféu ter sido colocado nessa espécie de “vitrine da escola”, permitindo não apenas, para o bem ou para o mal, que as pessoas reconheçam o mérito de um time e o potencial esportivo da escola, mas porque também representa e dá visibilidade ao seu trabalho.

Se coordenadores, pedagogos e os professores das outras disciplinas não têm conhecimento do que ocorre nas aulas de EF que são realizadas no “distante” pátio externo, *“Na secretaria tem a exposição dos troféus, isso é uma forma de reconhecimento. Você chega lá e vê logo de cara os troféus e tal, isso é uma forma de mostrar também”* (Prof. PIETRO, entrevista).

Sem a intenção, nesse momento, de discutir o modelo político-ideológico pelo qual são organizados os jogos escolares municipais, o que merece aprofundamento e crítica contundente, fato é que ninguém trabalha sozinho, os outros estão, de alguma forma, naquilo se faz ou não (SCHWARTZ, 2000a). Portanto, na trama que

envolve o reconhecimento do trabalho do professor de EF, a SEDU, as Superintendências Regionais de Educação, as Prefeituras, a escola e grande parte dos alunos valorizam o trabalho de docentes que participam dos jogos escolares, formando um complexo prescritivo que, dependendo do modo como é colocado em funcionamento, pode tanto criar condições de possibilidades quanto criar obstáculos e dificuldades para o desenvolvimento do trabalho.

Sala dos professores

Voltando ao percurso, por já ter adentrado a sala dos professores, vale destacar que esse é um local agradável, com ar-condicionado, computador com acesso à internet, boa iluminação e cadeiras confortáveis. É limpa e decorada com quadros pintados por alunos nas oficinas de artes. Há ainda na sala um quadro branco de recados para os professores e uma grande mesa para reuniões e planejamento. O jornal encontra-se sempre disponível sobre a mesa. Anexo à sala, há dois banheiros para os professores(as) sempre muito limpos e com chuveiros. Os professores recebem merenda e café de ótima qualidade na própria sala, não necessitando se deslocar até o refeitório que fica no subsolo.

Esse espaço é de grande importância no que diz respeito ao trabalho/saúde nessa escola, pois se constitui no ponto de encontro dos professores no intervalo de 20 minutos do recreio. Muitos professores somente se relacionam concretamente nesse espaço-tempo. *“O encontro que a gente tem é só na sala dos professores na hora do recreio” (Profª BEATRIZ, entrevista)*. É ali que os docentes decidem e votam acerca de paralisações e greves, discutem as decisões das assembleias, as imposições do Governo para a escola, os problemas de aprendizagem dos alunos e as condições da escola que os favorecem ou desfavorecem. Também é nesse espaço que são comemorados os aniversários dos professores e dos demais trabalhadores do corpo pedagógico-administrativo, como uma forma de reconhecimento do trabalho e tática de tornar o ambiente vivível, como nos lembra Canguilhem. As coordenadoras arrecadam uma quantia de dinheiro de cada funcionário disposto a participar e organiza a comemoração.

Becos escuros

Esse “mundo” intitulado Polivalente possui, à figura de uma caverna,⁵⁶ frestas por onde penetra a luz do sol em seu interior, o que contrasta com os corredores e becos escuros nos quais os alunos encontram a “invisibilidade” e a camuflagem perfeita para transgredir as regras. Confundidos na penumbra, no momento de volta do recreio ou de troca de aula, eles saem das suas salas de aula, encontram os amigos, brincam de lutas, simulam um baile *funk* com lado “A” e lado “B”, gritam, se abraçam, brigam, falam “palavrões” e atrasam o início das aulas. Mas, quando surgem as coordenadoras, a correria é geral. Uns se refugiam nos banheiros – que, por sua vez, são cheirosos e de torneiras inoxidáveis brilhantes em pias de granito – outros voltam rapidamente para suas salas de aula.

As salas de aula

As janelas das salas de aula possuem duas grades de ferro, uma de malha grossa e outra de malha fina. Embora adicionem um tom de presídio à escola, as grades representam menos o controle interno dos alunos, senão a proteção contra ladrões e “criminosos” externos, principalmente durante o turno da noite, pois a escola foi saqueada duas vezes em 2007. No primeiro, todos os computadores foram roubados e, no segundo, os ladrões roubaram a bomba de água que abastece a escola.

Nos espaços que compreendem quatro corredores e um beco, estão distribuídas as 24 salas de aulas, um laboratório de Física e Química, um laboratório de informática com 20 computadores novos, sala de vídeo, laboratório de artes, cozinha com refeitório, uma grande biblioteca e um auditório. Limitando-me⁵⁷ a apenas citar a existência desses espaços, ressalto que todas as salas de aula possuem porta, teto alto, metade do quadro-negro é de lousa e metade é de fórmica branca. Segundo o coordenador Sandro, a implantação do quadro branco foi realizada para atender às reivindicações dos professores que têm alergia ao pó de giz.

⁵⁶ Caverna aqui entendida do ponto de vista literal, como grande cavidade escura encontrada principalmente em terrenos rochosos.

⁵⁷ Priorizo o relato dos espaços que na pesquisa de campo se mostraram articulados diretamente com a problemática saúde-trabalho dos professores de EF ou que desempenham papel indispensável à compreensão do cotidiano da escola em estudo.

Lugares praticados e dispositivos de controle

Buscando alternativas para enfrentar as adversidades, a professora Angélica pratica o espaço de modo a inventar uma forma de iniciar o turno de trabalho se prevenindo contra “problemas de saúde” que poderiam ser causados pelo esforço excessivo das pregas vocais. Segundo ela, ao chegar à escola e entrar na sala dos professores, antes do início da primeira aula do dia,

Eu dou bom-dia aos professores, organizo as pautas por turma, deixo-as lá no armário direitinho, tiro o pregador (de roupas) que é o ‘cadeado’, e relaxo ali um pouco antes do momento da aula. Relaciono-me de forma bem descontraída com os professores, que, na maioria das vezes, também estão bem tranquilos nesse momento. [...] na hora da chegada é momento de encher a garrafinha de água, não pode ser água muito gelada, senão acaba a voz. Então deixo a garrafinha ali. A água fica na sala dos professores. Quando eu troco de turma, eu tomo (Profª ANGÉLICA, entrevista).

Na sala dos professores há um escaninho para cada professor guardar suas pautas ao final do dia. Como esta sala fica no centro do prédio da escola e, portanto, trajeto obrigatório dos professores de EF que buscam os alunos nas salas de aula, a referida professora faz diversos usos inteligentes do espaço para potencializar o trabalho e diminuir esforços: organiza as pautas por ordem de turmas as quais vai lecionar no turno, leva para a sala de aula apenas uma pauta de cada vez, registra a presença dos alunos e faz anotações, ao sair com os alunos rumo ao pátio externo, passa pela sala e rapidamente abre a porta do escaninho que pode ser destravada com a utilização do pregador de roupas como “cadeado”, guarda a pauta e continua acompanhando a saída dos alunos. Ao final de cada aula, ela faz o procedimento inverso para pegar a pauta e aproveita para tomar água e se refrescar do calor do pátio externo.

Anexa à sala dos professores, fica a sala da coordenação, local onde os alunos recebem e assinam as advertências e no qual se encontram todas as chaves das dependências da escola. De um lado da sala da coordenação, fica a sala da orientação pedagógica e, do outro, foi instalada a sala da direção e a secretaria, formando o complexo administrativo no centro do prédio da escola. Conformado dessa maneira, é possível ampliar o campo visual e aumentar o controle sobre os alunos. De acordo com Pinheiro (1993), essa forma de organização panóptica em

que todos devem se sentir vigiados vige nas escolas Polivalentes desde que foram implantadas no Brasil.

A professora Beatriz afirmou que a escola atribui valor central à disciplinarização dos alunos e que a primeira vez em que se sentiu reconhecida no trabalho no Polivalente não foi por suas competências didáticas ou pelo domínio de saberes específicos, mas segundo ela, ao sair da sala com os alunos ouviu da coordenadora Martha a seguinte avaliação: *“Ela dá conta dos alunos direitinho. Os alunos saem de uma forma diferente da sala, não ficam por aqui, dentro da parte de dentro da escola dispersos”* (Prof^a BEATRIZ, entrevista). A professora Beatriz, então, analisa tal avaliação e comenta que *“O fato de você manter todos os alunos lá fora, independente de estarem envolvidos ou não na sua aula, é bom pra escola”*(Prof^a BEATRIZ, entrevista).

Todavia, um controle rígido sobre os alunos guarda suas ambivalências, no que tange ao reconhecimento e prazer no trabalho. Além de um alto custo pessoal e fisiológico para o professor, esse controle,

[...] desgasta mesmo, principalmente, porque você tem que ficar falando mais alto, tem que se impor mais rigidamente, e aí você acaba sendo malvisto pelos alunos como professor irritadinho, estressadinho, professor chato que só sabe gritar (Prof. PIETRO, entrevista).

Confrontado com esse dado, o referido professor compreendeu que, embora isso lhe custe inflamações de garganta, dores de cabeça e perda da voz ao final da semana,

Para a escola [leia-se corpo pedagógico-administrativo] isso não é ruim. Isso é ruim só pra mim, pra escola é bom que eu tenha controle sobre esses alunos, porque aí são menos alunos para dar problemas para a coordenação. Para escola, professor que tem controle dos alunos é excelente (Prof. PIETRO, entrevista).

professora Angélica também compreende que ter controle de turma é importante para escola e elemento de reconhecimento do seu trabalho. Valer-se desse artifício, portanto, não significa ter domínio sobre os alunos, mas exercer aquilo que Freire (2006, p. 122) intitula de autoridade docente, uma postura democrática “[...] coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela”. Para conseguir trabalhar de modo “vivente”, como

postula Canguilhem (1990), essa professora investe um “capital pessoal no trabalho” que lhe permite ser reconhecida e valorizada pelos seus pares. Ela atua orientada por uma ética, algo que transborda a profissão e se articula com um modo de conceber a humanidade, os outros, principalmente os outros que vivem com ela o dia-a-dia da comunidade:

Eu me relaciono com os alunos chamando-os pelo nome. Eu decoro o nome dos 350. Eu tive a oportunidade de trabalhar numa escola longe de onde eu morava no ano passado. Conseguia me relacionar com os alunos, praticamente, só dentro da escola; eventualmente encontrava algum dentro do terminal rodoviário. Mas eu gosto desse contato fora da escola, de viver em comunidade, de viver em ambientes que eles também vivem, de andar na rua da feira, de encontrá-los no mercado. Não é que eu faça questão de me colocar como professora, mas me agrada eles reconhecerem e lembrarem que eu sou ou fui sua professora. Ontem, jantando, a cozinheira do restaurante veio e disse: 'E aí, professora, tudo bem?' Eu me relaciono com eles dentro e fora da escola, porque eu gosto de estar com eles. Então, eu posso usar uma professora que eu conheço até por comparação. Ela dá aula numa escola próxima daqui. Ela vem andando sozinha, sempre de cabeça baixa, todos os dias eu a vejo no caminho, eu já a conhecia da outra escola em que trabalhei no ano passado. E assim, me parece muito alheio à escola, muito longe desse mundo (Prof^a ANGÉLICA, entrevista).

Materiais

No que se refere aos recursos materiais que a escola dispõe para os professores de EF, encontrei uma estante, no fundo da biblioteca, com os seguintes materiais bibliográficos (Quadro 5):

Materiais Bibliográficos de EF			
(continua)			
Material	Título	Ano	Quantidade
Boletim /Revista	Boletim técnico de EF	1968	1
Livro	História dos jogos olímpicos	1972	1

QUADRO 5 - RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS PARA PROFESSORES DE EF

Materiais Bibliográficos de EF (conclusão)			
Livro	Criatividade nas aulas de Educação Física	1985	1
Livro	Educação Física humanista	1985	1
Livro	Concepções abertas no ensino da Educação Física	1986	1
Livro	Fundamentos pedagógicos da Educação Física	1986	1
Livro	A palavra é futebol	1990	1
Livro	Visão didática da Educação Física	1991	1
Livro	Educação Física/música/arte dramática	Sem data	1

QUADRO 5 - RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS PARA PROFESSORES DE EF

Embora os materiais bibliográficos disponíveis na biblioteca acerca da EF já tenham passado por revisões, tanto pela área da EF como pelos seus próprios autores, os professores que participaram do estudo disseram não ter conhecimento desse acervo, tornando-se cientes dessa existência por meio da pesquisa.

A utilização da biblioteca, como de outros recursos pedagógicos, quer seja para pesquisa com os alunos, quer seja como fonte de informação e formação para os professores, insere-se numa produção de cultura escolar que transborda a cultura da EF nesse cotidiano, pois, segundo a coordenadora Brida em entrevista:

A escola tem um laboratório de Química e Física, tem tudo lá. Chegou materiais novíssimos, mas os professores de Química e Física nunca entram lá, não sabem trabalhar lá dentro. A biblioteca é imensa e está cheia de livros novos. O professor de Português não entra lá, porque diz

que o aluno não sabe se comportar, porque o aluno não sabe ler, mas porque ele nunca levou, ele não tem acesso, ele não sabe quais livros há lá. De chegar à situação de eles falarem: 'Não tem livro de literatura lá na biblioteca'.

Basta saber quem ouve os professores que “falam”, ou, ainda, se eles são ouvidos em suas dúvidas e desconhecimentos. A coordenadora tece críticas contundentes aos professores que não utilizam potencialmente os espaços e recursos que a escola disponibiliza, mas a equipe pedagógico-administrativa provoca movimentos de circulação de informações? Quem precisa saber “o quê” no cotidiano escolar? O que a equipe pedagógico-administrativa necessita que os professores saibam? O que os professores necessitam conhecer da escola e de seu trabalho? Quem pergunta “o quê” a quem? Que modo de gestão do trabalho escolar é esse que não se antecipa à fala de um professor como: *“Eu não sei que livros há na biblioteca da escola”* (Prof^a BEATRIZ, entrevista).

Ouvir, falar, perguntar, ser ouvido são elementos indispensáveis para se tratar dos problemas de comunicação e potencializar processos formativos na escola. O contrário disso seria dificultar o diálogo e a tensão dialética entre os “usos de si por si e pelos outros” (SCHWARTZ, 2000a), o que pode levar os trabalhadores ao isolamento, à criação de defesas e posturas de resignação.

Os recursos materiais para as aulas práticas de EF se restringem as poucas bolas das modalidades esportivas oficiais (duas bolas de cada modalidade), duas redes de voleibol e uma balança que se encontra com defeito. Tais materiais são divididos entre os professores do turno matutino e vespertino. Embora os recursos materiais para as aulas práticas de EF se apresentem escassos, todos os professores que participaram da pesquisa afirmaram que lidam satisfatoriamente com esse problema.

De acordo com professora Beatriz, nem só de bola vive um professor de EF, ela considera importante que a escola adquira:

[...] um acervo de vídeos, mas vídeos que pudessem ser passados para os alunos, não que servissem apenas para o professor. Vídeos não somente sobre esporte, mas vídeos relacionados a outras temáticas, relacionados à dança, jogo, música, capoeira, ginástica, que pudessem

ser passados para os alunos. Isso iria enriquecer também a aula para o aluno. Eu passei o trabalho pra eles relacionado ao atletismo. Alguns alunos chegaram a comentar comigo que foram pesquisar e não tinha nada na biblioteca que tratasse do assunto (Profª BEATRIZ, entrevista).

Nos dizeres dessa professora, ela solicitou alguns materiais, como bolas e colchonetes ao diretor e ele se comprometeu em providenciá-los. Portanto ela acredita que essa condição de falta de materiais “[...] *vai melhorar, mas com o que tem dá pra trabalhar*” (Profª BEATRIZ, entrevista). A professora Angélica disse que uma das frentes de enfrentamento do problema da carência de recursos materiais é conversando e pressionando o diretor:

Eu cobro o diretor, ele é o responsável pelas compras. Digo assim: ‘Estou precisando, hein, já chegou a verba? Podemos comprar, não podemos? Oh, as alunas estão querendo fazer aquelas aulas de ginástica, cadê os colchonetes?’ No caso de espaço físico e materiais eu enfrento perguntando (Profª ANGÉLICA, entrevista).

Os professores que trabalham na escola têm buscado lutar por melhores condições de vida-trabalho. Todavia se faz necessário questionar e desnaturalizar modos de funcionamento escolar contrários à produção de condições dialógicas e que almejam reduzir a autonomia do professorado, despotencializando a dialética dos “usos de si por si e pelos outros”, o que, para Schwartz (2000a), coloca-se como obstáculo à produção de algo “bem-sucedido” no trabalho.

Os aspectos aqui anunciados, embora apresentem caráter predominantemente descritivo, são importantes elementos que atravessam o trabalho na escola, especificamente o dos professores de EF. Contudo, o cotidiano é tão pulsante e dinâmico que não é possível “engessar” a escola numa descrição, nem mesmo no que se refere às suas estruturas físicas. Esse esforço de “traduzir parcialmente” uma paisagem das condições de trabalho não pretende dizer como o cotidiano é em sua totalidade, mas indica elementos preciosos de análise e aprofundamento, no que diz respeito às normas que constituem esse cotidiano e como elas se vinculam às formas de trabalhar, de enfrentar as adversidades na escola. É na trilha dos “usos de si” que os sujeitos empregam para se realizar no trabalho, bem como dos custos que “pagam” para produzir as alternativas de vida e produção de saúde que busco elaborar os próximos capítulos.

4 NAS TRILHAS DA ATIVIDADE DOCENTE

No intuito de diluir qualquer mal-entendido ou associação dos “usos de si” produzidos na atividade como algo intimista e individual (entendimento de indivíduo como algo isolado e constituído à parte do coletivo), vale aqui retomar e reforçar a compreensão de atividade no âmbito da Ergologia para afirmar que esta é sempre a síntese produzida dialeticamente nos processos que envolvem a tensão dos “usos de si por si e pelos outros”. Embora indissociáveis, durante o texto, os termos “usos de si por si” e “usos de si pelos outros” podem aparecer analisados em suas predominâncias na organização e nos processos de trabalho, mas trata-se apenas do exercício de focalizar e/ou destacar as condições pelas quais tais predomínios são co-engendrados, bem como suas interferências na própria dialética dos “usos de si por si e pelos outros”, ou seja, como se constituem e marcam os processos de trabalho.

Portanto, a análise dos “usos de si” não pode jamais ser descolada da compreensão da análise da atividade de trabalho, que, para Daniellou (apud SCHWARTZ, 2007, p. 105, grifo meu), ocorre na articulação do tipo “trama e urdidura” que os homens e mulheres tecem no trabalho:

Do lado **trama**, os fios que os ligam a um processo técnico, às propriedades da matéria, das ferramentas ou clientes, as políticas econômicas – eventualmente elaboradas em outro continente –, a regras formais, ao controle de outras pessoas... Do lado **urdidura**, ei-los ligados à sua próprias história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a uma enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhes proporcionam saberes, valores, regras, com as quais eles compõem dia após dia; ligados também aos seus próximos, pois são fonte de energia e de preocupações; ligados a projetos, desejos, angústias, sonhos.

Nessa esteira, os itens a serem discutidos neste capítulo estão organizados de modo a focalizar, num primeiro momento (itens 4.1 e 4.2), faces dos processos de trabalho que indicam os “custos” da saúde para os professores de EF na escola, os teores subjetivantes de prescrições produzidas predominantemente pelo Governo do Estado e órgãos educacionais. Não menos importante, esses espaços de análises evidenciam formas de organização do trabalho e modos de funcionamento escolar, mais especificamente, da produção de uma “cultura da EF na escola” a qual

perpassa, fundamentalmente, pela atividade e “usos” nas dramáticas vividas no trabalho dos docentes dessa disciplina.

Nos itens 4.3 e 4.4, foi necessário analisar, respectivamente, a trama das “invasões” e da violência na escola a partir do cruzamentos dos dados produzidos na interação com os diversos atores escolares para, no segundo momento, compreender como os professores de EF (atores que lidam diretamente com tais “invasores”) atribuem sentido à questão da violência na escola e como esta interfere nas práticas pedagógicas e no processo de trabalho.

Por fim, os itens 4.5 e 4.6 focalizam, respectivamente, “os usos” feitos pelas professoras⁵⁸ Angélica e Beatriz na prática pedagógica em EF. Longe de comparar a idéia de prática pedagógica a reduto individual docente ou atrelada a uma suposta identidade, essa forma de “traduzir” parcialmente a inteligibilidade da pesquisa se sustenta no princípio ergológico de dar visibilidade aos atos industriais e às condições de possibilidades conquistadas no jogo dialético dos sempre “usos de si por si e pelos outros”, o que, de algum modo, também se relaciona com o teor político e necessário do “reconhecimento” no trabalho docente.

4.1 MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR, MODOS DE PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO POLIVALENTE

À imagem metafórica de uma ilha, a escola é aqui compreendida como instituição social peculiar. Toda ilha guarda aspectos singulares de produção da vida que a diferenciam do mar, ainda que não possa ser separada dele à medida que o compõe e é composta numa relação de retroalimentação sustentada num princípio de inseparabilidade e coexistência ao modo de vetores que se organizam como dobras

⁵⁸ Ressalto, como limite desse investimento, a disponibilização de um espaço específico para tratar e analisar a prática pedagógica do professor Pietro, embora acredite que o espaço aos “usos” tensionados na sua “dramática” do trabalho tenha sido contemplado durante toda a trama do texto dissertativo. Por opção teórico-metodológica e considerando minhas condições de trabalho (principalmente temporais) para esta dissertação, como nos ensina Yves Schwartz, foi necessário fazer escolhas e agora me resta assumir e gerir seus possíveis efeitos. Contudo compreendo como compromisso e possibilidade a publicação da análise da prática pedagógica de tal docente após a defesa da dissertação, no espaço de um periódico da área da EF.

de um plano de produção. Nessa linha de pensamento, o trabalho gerido na escola não pode ser considerado o reflexo absoluto da conjuntura política, econômica e cultural, nem o resultado de um efeito “cascata” das relações macroestruturais gestadas em seu exterior.

Assim como uma ilha só pode existir e produzir sua singularidade natural no jogo de forças com o movimento das marés e dos intemperismos, as relações e práticas que se constituem na escola não são produzidas de maneira descolada e/ou isolada da conjuntura social. O que há é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos entre as diferentes instituições que define a malha de relações sociais, do que uma suposta matriz social e supra-institucional determinadora da vida. Para Aquino (1998, p. 10), “É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes”.

Não é possível admitir que o cotidiano escolar opere, por completo, à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos, nem que sua ação se dá, de fato, a reboque de determinações macroestruturais abstratas. Schwartz (2004), referindo-se ao local do trabalho, postula que a atividade é sempre o resultado dos entrelaçamentos e combinações estabelecidas entre o local e o global, mediadas pelas experiências cravadas no corpo-si dos sujeitos. Com efeito, a eficácia dos usos de si é produzida nas tensões dos usos de si por si e pelos outros, por meio da caldeira viva da atividade, que, por sua vez, “[...] são sempre dramáticas imanentes ao trabalho humano – nas dialéticas do micro e do macro, nas circulações mutuamente reestruturantes entre valores sociais, valores humanos e construção passo a passo dos atos industriais” (SCHWARTZ, 2004, p. 45).

Nesse sentido, a “força” e os modos das correntezas prescritivas que desembocam e emergem do cotidiano escolar apresentam pistas importantes dos “usos de si pelos outros” que tensionam o trabalho dos professores de Educação Física, bem como permitem colocar em questão modos de funcionamento escolar que reduzem a margem de atuação dos “usos de si” docentes, aumentando o “custo da saúde” no trabalho, na luta contra os sofrimentos.

É necessário abrir um parêntese aqui para ressaltar que não tenho a intenção de realizar uma análise institucional dos órgãos estatais que produzem⁵⁹ prescrições via políticas educacionais, mas o foco concentra-se em compreender como tais prescrições chegam à escola e interferem nos modos de organização do trabalho escolar e na saúde, principalmente no que tange aos professores de EF. Também é preciso lembrar, como afirma Barros de Barros (2003), que os modos de administração heterodeterminadas do trabalho não significam o sufocamento absoluto dos processos inventivos. Basta para isso trazer Schwartz (2000a) à discussão, uma vez que, para esse autor, toda gestão é eivada por escolhas, arbitragens, hierarquizações e atos objetivos, traduzidos em valores em nome dos quais essas decisões se elaboram. O trabalho nunca é totalmente – o que quer dizer que em parte ele o é – previsível e executável.

Assim a gestão, como verdadeiro problema humano, está presente onde há variabilidade, história. A cristalização das ações não se efetiva sem lutas, já que a submissão nunca é total, absoluta. Conceber a atividade humana como dimensão gestonária do trabalho é afirmar que não há passividade absoluta mesmo em situações em que as formas verticalizadas de organização do trabalho se impõem. Como nos alerta Schwartz (2000, apud BARROS DE BARROS, 2003, p. 17), “Não há agências ou instâncias especializadas gerando o trabalho num deserto de gestão, há gestão densa, disseminada, operante e multiforme em todas as organizações industriais”.

Considerando a dimensão do trabalho acima anunciada, o movimento de análise, neste momento, busca colocar em questão os “usos feitos pelos outros” que constituem o ambiente de trabalho dos professores de EF do Polivalente. Esse movimento me leva a abrir os “pacotes” prescritivos lançados pelo Estado, via SEDU e Superintendência Regional, eivados de estratégias de poder, nem sempre explícitas, mas que produzem, muitas vezes, modos de subjetivação⁶⁰ que tentam

⁵⁹ Compreendo que a produção de prescrições, nesse caso, relativa à políticas educacionais, não ocorre sem lutas e resistências dos atores envolvidos. Reconhecendo essa trama, digo, pois, que a análise das prescrições, nesse momento, focaliza o teor e os valores nelas embutidos e os sentidos atribuídos pelos atores escolares que delas se apropriam, se reapropriam e as rejeitam nas dramáticas da vida no trabalho.

⁶⁰ Há contraditórias formas de operar por meio de modos de subjetivação. Os que pretendemos colocar em questão dizem respeito à produção de subjetividade que busca homogeneizar e

reduzir a autonomia da escola e do professorado. Minayo-Goméz e Barros de Barros (2002), ao analisarem a articulação *Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas públicas*, nos alertam, por meio dos escritos de Foucault, que, com a diluição do Estado-Nação, a arte de governar/gerir/regulamentar a vida opera por estratégias de poder que continuam almejando produzir trabalhadores disciplinados e obedientes às regras instituídas e, para além disso, modos de pensar com o objetivo de regular não apenas a gestão da burocracia, mas os estilos de vida, o que inclui a saúde e o trabalho. Nesse sentido, colocarei em foco os modos de subjetivação em operação embutidos nas políticas prescritivas do Estado, bem como seus efeitos nos modos como a escola concebe a EF e o trabalho-saúde desses professores.

Levando em consideração os modos pelos quais as prescrições são colocadas em ação para a escola, o coordenador Sandro explica que, em grande parte dos casos, as deliberações advindas das políticas governamentais não respeitam as especificidades das escolas; o “padrão” é a lei e deve ser aplicado a todas as instituições independentemente das culturas escolares, das condições socioeconômicas dos alunos e das condições infra-estruturais das instituições. Segundo ele, trata-se de um exemplo óbvio de que as formas pelas quais o trabalho se organiza na escola se atrela às políticas administrativas da Secretaria de Educação do Estado (SEDU).

A SEDU classificou as escolas por tipologias. O que é essa tipologia? É pela quantidade de alunos: tipologia I é de 1.500 alunos acima, tipologia II é 1.500 a 1.200, tipologia III é de 900 a 1.200, tipologia IV e tipologia V vai só baixando. Então, em cima disso, gira tudo: número de serventes da escola, número de secretários, a verba que vem é em cima dessa tipologia, mas a gente vê que estipular isso pelo número de alunos é errado. A nossa escola hoje cabe 1.500 alunos e nós só temos 1.200, mas olha o tamanho da nossa escola, é uma escola Polivalente. Então essa tipologia precisaria ser revista, tamanho e estrutura física da escola, o tamanho, o piso da escola, se tem dois andares, as dimensões do pátio, tudo isso tem que ser revisto. Esses critérios não podem ser estabelecidos simplesmente pelo número de alunos (Coord. SANDRO, entrevista).

regulamentar o pensamento cristalizando os imaginários sociais. Não se trata, portanto, de uma produção individuada, mas uma produção de subjetividade social que pode ser encontrada em todos os níveis da produção e do consumo (GUATTARI; ROLNIK, 1994).

Isso ocorre porque, em muitos casos, para responder à difícil questão dos valores do “bem comum”, os valores que “vencem” na batalha institucional da produção das prescrições, em muitos casos, têm o funcionamento do mercado como modelo de eficácia, o que nos leva a reconhecer que a lógica e os critérios de gestão adotados pelas empresas privadas são transpostos para a escola desconsiderando as demandas diversificadas que aí são desenvolvidas. Do ponto de vista ergológico, mais especificamente sob a ótica de uma análise tripolar dos processos de trabalho, “[...] o pólo político se fragiliza e se deixa fascinar pelos critérios de gestão comercial que ele aplica aos espaços de bem comum e de serviço público” (ALVAREZ 2004, p. 143). Por sua vez, a complexidade da atividade transborda as tipologias e padrões preestabelecidos. Para Schwartz (2002a, p. 135), reduzir a atividade às “regularidades”, aos modelos de funcionamento, “[...] mesmo se esses últimos parecem, em primeira análise, regular maciçamente a situação, significa mutilar essa atividade, e, sobretudo, não entender como ela ‘faz história’, da mais local à mais global”.

A verba é a pedra de toque para os administradores escolares. É por meio dela que a escola compra a merenda dos alunos, implementa reformas, compra material didático, repara depredações e efetua as melhorias possíveis no que tange a alguns aspectos referentes às condições de trabalho. Se, por um lado, a verba que o Estado distribui para escolas não determina seu funcionamento, por outro, ela é elemento central, no que toca à organização das condições objetivas do trabalho escolar. Nesses termos, o Estado busca controlar as escolas por meio de estratégias do tipo produto-recompensa. Com efeito, ao invés de potencializar a produção de redes solidárias entre e nas escolas do sistema estadual, estimula a competição e produz modos de subjetivação que em nada se articulam com normas de saúde.

Com o discurso do “reconhecimento”, A SEDU lançou uma reportagem, no jornal A Gazeta, no mês de março de 2007, com a seguinte manchete: **“Estado vai premiar professores: cada escola poderá inscrever um projeto educacional. A ganhadora receberá R\$ 20 mil, professor fará pós-graduação e alunos viajarão”**.

Na semana seguinte, chegou o regulamento do **Prêmio SEDU**: boas práticas na Educação, no Polivalente. O art. 1º desse regulamento traz os objetivos do concurso:

O 'Prêmio SEDU: Boas práticas na Educação' tem como objetivo promover a valorização dos profissionais da Educação da Rede Estadual de Ensino, premiando resultados obtidos por meio de projetos e/ou atividades desenvolvidos nas escolas que evidenciem êxito nas aprendizagens escolares. Promove o reconhecimento e evidencia resultados bem-sucedidos obtidos em processos de avaliação, de caráter educacional, destacando grupos, pessoas e organizações que tenham apresentado desempenho expressivo e exemplar, por meio de menções especiais.

A SEDU atribui menções honrosas a projetos considerados “bem-sucedidos” em seus resultados, no que tange aos impactos positivos sobre a aprendizagem dos alunos e o envolvimento da comunidade. Uns dos itens a serem julgados na concessão de tal prêmio é a possibilidade de multiplicação e reprodução da experiência para que seja modelo a ser seguido e tecnicamente aplicável a todas as realidades escolares. Não obstante esse tipo de política de “valorização” da educação como expressa no regulamento tem como pano de fundo a estratégia de *marketing* que tais projetos proporcionam para legitimar as ações do Estado e causar uma falsa impressão de que as responsabilidades sociais com a população estão sendo cumpridas.

Contudo a estratégia do Estado em atribuir mérito ao resultado é típico da ideologia tecnocrática e de modelos capitalísticos que buscam se isentar das responsabilidades sociais, culpabilizando os indivíduos pelos sucessos e pelos seus fracassos (SILVA; GENTILI, 1996). Defendo que não apenas resultados considerados “sucessos pedagógicos” devem ser reconhecidos, mas também as tentativas que os professores têm colocado em prática, seus “pequenos sucessos”, suas artes de fazer, seus modos de se relacionar e todos os usos de si empregados na luta por conseguir ensinar aos alunos, ainda que nem sempre obtenham “sucesso” do ponto de vista do Estado.

Vale levantar alguns questionamentos: se o Estado vai premiar as práticas que “dão certo” e, por tabela, reconhece o trabalho de professores que considera “bem-sucedidos” em seus resultados pedagógicos, o que será feito com a grande maioria,

que são os que não aderem a essas prescrições e a esses concursos, mas que cumprem seus papéis por outras vias? A grande maioria dos professores que trabalham e tentam ensinar não merecem menções honrosas, nem reconhecimento pelos saberes que produzem em seus processos de trabalho?

Embora esses modos de subjetivação tentem mergulhar na carne dos indivíduos e colar em seus ossos, controlando e os remetendo à passividade por meio de prescrições sedutoras, “espetaculares” e barulhentas, para De Certeau (2005), é justamente diante disso que se posta uma produção de tipo diversa, qualificada como “consumo”, que tem como características suas astúcias, suas “piratarías”, suas “ilegalidades”, artes de “fazer com” as brechas daquilo que lhes foi imposto. Nesses “consumos” de produções racionalizadas emitidas do alto das esferas de poder, surgem homens e mulheres cotidianos capazes de identificar e subverter suas lógicas subjetivantes.

Segundo Morgado (2005), tentativas, como as colocadas em funcionamento pelo Governo do Estado que forjam discursos e ações em prol de “inovações” ou reformas na educação, não têm conseguido alterar o que acontece no interior das instituições escolares, mais precisamente, em nível de sala de aula. Isso porque, sistematicamente, ignoram a existência de um conjunto de patrimônios e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo que influenciam profundamente a forma como os professores organizam as suas atividades de trabalho, suas aulas e como governam a vida na escola. Isto é, as normas que os sujeitos se dão para realizar o trabalho não têm sido contempladas.

Na trama que envolve o trabalho prescrito e o trabalho real, Fonseca e Barros de Barros (2005) entendem que a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito no trabalho tem como referência elementos prescritivos que constituem um código. Em frente ao código, existem várias maneiras de se relacionar, várias maneiras de se conduzir para o indivíduo que age como sujeito moral dessa ação.

Seguindo o pensamento das autoras, é necessário também identificar os modos pelos quais os indivíduos lidam com as prescrições, a maneira pela qual eles estabelecem sua relação com essa regra e se reconhecem como ligados à

obrigação de pô-la em prática. Para entender as diferentes formas de uso que os professores de EF colocam em funcionamento, é preciso considerar a indissociabilidade de dois aspectos: os códigos prescritos e os modos de subjetivação em curso no Polivalente.

4.2 TRABALHO PRESCRITO, VALORES E NORMAS: O “DIFÍCIL” TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Vale aqui retomar o conceito de trabalho prescrito. Como dito, com base em Alvarez (2004), o trabalho prescrito vai além das prescrições. Isto é, corresponde às condições dadas para o desenvolvimento do trabalho. Isso quer dizer que ordens e projetos designados pelas políticas governamentais, o ambiente físico, os recursos materiais, os espaços de diálogos e, no caso especial dos professores de Educação Física, o imaginário que seus pares têm acerca da importância dessa disciplina como componente curricular, fazem parte do trabalho prescrito desses docentes.

Em dezembro de 2007, a SEDU enviou um encarte para o Polivalente convidando os professores de Educação Física a participarem de um “encontro de formação” intitulado **Projeto Esporte na Escola**: venha jogar neste time. No verso de tal encarte, lia-se:

A educação capixaba acaba de marcar mais um ponto. O Governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação, lança o Projeto Esporte na Escola. Uma iniciativa para promover a inclusão social através do esporte e criar novas oportunidades para os alunos da rede estadual. Venha jogar neste time. Presença de Bernardinho, técnico da Seleção Brasileira bicampeã mundial de vôlei.

De maneira contraditória, a SEDU convidou dois intelectuais pesquisadores da área da Educação Física que, por suas formações acadêmicas, são críticos ávidos da anunciada perspectiva de esporte “na” escola,⁶¹ mas em favor de um esporte “da”

⁶¹ A perspectiva de esporte “na” escola submete os alunos aos valores do esporte moderno como a busca por *records*, concepção de corpo objeto e sacrificável em prol do alto rendimento, valorização dos mais aptos em detrimento dos demais, busca de padrões e homogeneidade. Em suma, é o

escola, como prática corporal que se submeta aos interesses dos projetos dessa instituição e às condições contextuais.

Estrategicamente a SEDU organizou as palestras dos dois acadêmicos para ocorrer pela manhã e agendou a palestra com o técnico Bernardinho para o período da tarde do mesmo dia. Esse encontro de formação oferecido pela Secretaria de Educação pode ser compreendido do seguinte modo: pela manhã, os professores tiveram uma palestra com acadêmicos, guardadas as devidas diferenças, comprometidos com um Projeto de Educação Crítica para as escolas e com um esporte que sirva aos humanos numa perspectiva ético-política de transformação dos valores esportivos em elementos educacionais voltados à formação de alunos críticos diante da realidade. No turno vespertino, a palestra do técnico de voleibol da Seleção Brasileira foi proferida no sentido de afirmar os valores do esporte de rendimento, do treinamento e adestramento do corpo a qualquer custo em prol da formação de atletas na escola, um esporte que valoriza os mais talentosos, portanto, aptos. Um esporte que busca suprimir as diferenças e submeter os alunos e professores à escravidão dos treinamentos e aos valores da mídia e do mercado.

A professora Beatriz participou das duas palestras e refletiu acerca dos possíveis efeitos que uma política governamental como essa pode provocar no seu trabalho e na sua saúde.

Fiquei na palestra que foi dada pelo Bernardinho. A palestra dele foi mais sobre a competição mesmo, de ser sempre o melhor, de buscar sempre, sempre vencer! Foi mais nessa perspectiva de competição mesmo. Aí, a partir do momento que você ouve competição, competição, você liga a rendimento! Então o discurso foi o contrário entre a palestra da manhã e da tarde. Foi contraditório, onde eles vão querer chegar eu não sei, como vai ser colocado isso para os professores eu não sei. Pelo que eu entendi, era mais ou menos isso mesmo, a partir do esporte tentar trazer mais alunos, mas eu não sei até que ponto isso é positivo. Pode ter pontos positivos? Pode! Mas eu não sei até que ponto isso poderia ser positivo. Eu não sei como vai

perfeito exemplo do homem a serviço da ordem capitalista e da manutenção do *status quo* (BRACHT, 2003). A perspectiva de esporte “da” escola compreende que esse fenômeno deve ser pedagogizado por meio da EF com vistas a servir ao homem no bojo do projeto de transformação social. Defende um esporte que se submeta aos interesses da escola e, para tanto, transformado didático-pedagogicamente na contramão dos valores capitalistas e do processo civilizatório no qual foi gestado (VAGO, 1996).

funcionar, confesso que estou mais perdida do que quando eu entrei aqui nesse ano. Vamos ver, eu não sei como foi tomada essa decisão. Não sei se tiveram algumas reuniões com outros grupos, não sei como foi tomada essa decisão, provavelmente não teve discussão com os professores, então é algo que vem de cima e que você vai, não obrigatoriamente, mas quase obrigatoriamente, ter que acolher, mas as condições que eles vão dar, estruturalmente falando, pelo que eles estão falando, será uma maravilha, mas se vão fazer ou não... E, entre o que se fala e o que se faz há uma diferença muito grande (Prof^a BEATRIZ, entrevista).

Pulverizando esses tipos de valores na escola, a SEDU atua na contramão dos avanços pedagógicos e das tecnologias educacionais críticas produzidas na área da EF, pelo menos, ao longo dos últimos 27 anos. No entanto, apresenta-se alinhada ao paradigma da aptidão física e do esporte de alto rendimento há tempos superado como modelo pedagógico para a Educação Física escolar pela linhagem dos intelectuais críticos da área. Além disso, criar um Projeto de Esportes para os professores de Educação Física executar sem o julgamento e legitimação compartilhada, é como transplantar o coração de um elefante num boi: com alguns medicamentos e procedimentos mecânicos é possível manter o sistema sobrevivendo por algum tempo, mas o colapso é inevitável. Como postula Morgado (2005), essa forma *top-down* de política educacional forja discursos de mudanças e inovações, mas acaba apenas produzindo efeitos tipo “furacão”: faz “barulho” e promove mudanças na superfície, não sendo capaz de alterar estabilizações da cultura escolar vigentes nos níveis profundos do processo de aprendizagem e de formação dos professores.

Os sujeitos, em seus atos industriais, não são passivos, como lembra De Certeau (2005), ao consumirem os produtos advindos do alto das instituições de poder; os homens do cotidiano reinventam suas vidas e, no simples fato do consumirem, podem produzir movimentos táticos que se opõem à máquina de produção de subjetividade, desenvolvendo processos de singularização.

Nessa esteira, o professor Pietro, embora tenha construído grande parte da sua vida profissional com base no esporte, tece uma análise e inicia um debate entre os valores implícitos na estratégia do Governo e as suas experiências e “histórias” no trabalho como professor de Educação Física. Ao trazer Schwartz (2003) para a

análise, é possível dizer que esse docente coloca em confronto os valores do bem comum em detrimento dos valores do mercado.

Eu não fui à palestra, mas eu li a respeito. Do que eu li, achei que aquilo não serviu muito pra coisas, não, viu? Sabe, achei que aquilo ali foi mais pra gastar dinheiro mesmo e pra dar ibope, porque trouxeram o cara lá, trouxeram o Bernardo. Excelente treinador de voleibol, excelente, mas pra Educação Física escolar não tem muita valia, não, porque é um cara que vive de rendimento! O cara vive de rendimento e Educação Física escolar não é rendimento. Você não dá aula para seu aluno aqui para transformar ele num superatleta, você dá aula pra ele pra dar oportunidade dele vivenciar os movimentos que o corpo dele pode alcançar. Pra ele conhecer o corpo dele, os limites dele, você não está transformando seu aluno em um superatleta, você pode até identificar o aluno com potencial para ser atleta, mas você não vai transformá-lo em atleta. O Bernardo não, o Bernardo é formador de atleta, não é nem um formador de atleta, ele é treinador de atleta. Já pega os caras formados, é altamente rendimento, é Seleção Brasileira, então é rendimento até o 'talo' (Prof. PIETRO, entrevista).

Quando cria condições de trabalho estranhas e desfavoráveis aos processos de criação no trabalho, modos de subjetivação que chegam às escolas por meio dos vetores “prescrições” provocam a redução de autonomia velada, o que pode mutilar o potencial dos “usos de si” e tornar a saúde bem mais cara aos docentes. Se saúde, como afirma Canguilhem (1990), está atrelada ao risco e às infidelidades que os sujeitos enfrentam a fim de viverem sua condição de normalidade, necessito (politicamente) concordar com Caponi (1997), quando afirma que nem todos os riscos possuem a mesma natureza e se materializam com os mesmos efeitos; portanto, saúde não significa viver sob riscos, mas afirmá-los como possibilidade, sob o debate de normas, produzir bens coletivos, é desenvolver margem de tolerância que permita enfrentá-los com segurança. Os efeitos dos “projetos estrangeiros” do Governo, colocados de maneira vertical, provocam uma “pressão” sobre o trabalho da professora Beatriz, que expressa, sobretudo, rejeição ao caldo ideológico e pedagógico de tal proposta.

Eu estava pensando nessa semana. Por exemplo, você sabe que você pode trabalhar outras coisas. Mas, se o Governo vem com uma proposta dessas de esporte 'na' escola, como fica o professor? Como estruturar o trabalho? Você pode puxar outros ganchos também, mas, se a intenção do Governo é diminuir a evasão, a desistência de alunos e a reprovação, tendo como base esse esporte e se a cultura da Educação Física já construída não estimula muito essa questão mais crítica, mais do conhecer mesmo, com esse programa, como vai ficar?

Porque os alunos, da forma como está sendo veiculado pela mídia, eles também têm certa expectativa: 'Ah... O Governo criou um programa, vai ter competição na escola'. Você imagina! E a escola, querendo ou não, ela vai te cobrar (Profª BEATRIZ, entrevista).

A professora Angélica chama a atenção para um momento-chave que mostra bem como o Governo do Estado, por meio da SEDU, tem elaborado prescrições técnicas para escola, sem com isso considerar as reais necessidades do professorado. Trata-se da proposta⁶² de ampliação da carga horária que a SEDU enviou para as escolas em 2007, na qual havia três opções de cargas horárias: 1) quatro aulas de 60 minutos com saída às 11h20min; 2) cinco aulas de 60 minutos com saída às 12h20min; e, 3) cinco aulas de 50 minutos com conversão⁶³ para hora-aula, com saída às 11h30min.

Em reunião colegiada, os professores identificaram que a primeira proposta era inviável, porque favoreceria as disciplinas de Português e Matemática, das quais a SEDU não abre mão do número de aulas, em detrimento de outras disciplinas, como línguas estrangeiras, Educação Física, Sociologia e Filosofia. A segunda proposta já chegou à escola descartada, uma vez que a SEDU somente aumentou as alternativas de escolha após os alunos terem realizado uma manifestação pública no centro da cidade de Vitória contra a ampliação da carga horária e do término das aulas do turno matutino às 12h20min. O argumento deles foi o de que saindo da escola nesse horário, não seria possível cumprir o horário de chegada nas empresas em que trabalham. Por fim, não restou aos professores uma opção menos pior do que a terceira proposta, na qual eles foram obrigados a lecionar para um número maior de turmas com vistas a cumprir a mesma carga horária anterior, porém com a conversão dos minutos lecionados para hora/aula e, por consequência, redução do tempo de planejamento.

Com toda a aparelhagem tecnocrática a serviço da manutenção das aparências, o Governo do Estado lançou propagandas na TV Globo eivadas de sensacionalismo e

⁶² Ver SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Organização Curricular da educação básica – Ensino Fundamental e Médio*, 2007.

⁶³ A conversão implica somar o tempo que o professor trabalha diariamente e dividir por 60 minutos. Antes da aplicação da conversão, os docentes lecionavam uma aula de 50 minutos, mas contabilizavam como aula de 60 minutos, o que lhes garantia 50 minutos de planejamento a cada cinco aulas dadas. Com a conversão, os professores passaram a dar mais aulas em detrimento de um tempo menor de planejamento.

com um teor estético capaz de seduzir a opinião pública sobre as maravilhas da ampliação da carga horária, mas os professores do Polivalente não se sentiram satisfeitos com este exercício meramente retórico veiculado na mídia.

Nós queríamos discutir uma proposta diferente do que a SEDU propôs, mas a opção que a gente tinha era escolher entre as três que eles tinham proposto, aí a gente tentou discutir entre os professores, mas nós não tivemos a opção de dizer assim: 'Nós não queremos nada disso, queremos fazer diferente! Nada disso!' Aí você vai à assembléia e os representantes da SEDU dizem que os professores tiveram oportunidade de escolha. O Governo mostra na televisão que agora o horário é ampliado, que os alunos podem ficar oito horas na escola, mas as condições que eles dão para os professores trabalharem oito horas na escola não vai para a mídia. Então seria muito interessante se aquilo que a SEDU está mostrando na televisão fosse possível de realizar (Profª ANGÉLICA, entrevista).

Ainda segundo a professora Angélica, mesmo no espectro da idéia de horário ampliado em que os professores poderiam desenvolver projetos, a Superintendência e a SEDU burocratizam muito e deliberam de forma arrogante: trata-se de uma forma de política de educação que não leva em consideração o fato de que o trabalho só pode ser transformado e conhecido substancialmente no próprio trabalho, junto com os professores (SCHWARTZ, 2003). Não é necessário gastar milhões com *marketing*, consultorias e com palestras de “*super-stars*” do mundo dos esportes, como o técnico da Seleção Brasileira de voleibol, Bernardinho, pois

Vários professores têm muita idéia interessante que daria para desenvolver projetos e ampliar o tempo dos alunos na escola e melhorar o ensino público, mas eles colocam uma condição quase que inviável de qualquer pessoa atender, porque eles prescrevem: 'Você pode trabalhar com projetos, mas permitem que seja, no máximo, com dez aulas'. Então você tem que largar a escola que você está trabalhando à tarde, na qual você dá 25 horas, para trabalhar com projetos em dez aulas, porque não é permitido ter mais de dez horas em projetos num mesmo horário. Então são propostas inviáveis, que a pessoa que fez parece que não vive a escola. Então esses questionamentos são necessários, quase nunca respondidos, mas necessários (Profª ANGÉLICA, entrevista).

Um exemplo disso é o trabalho de preparação do time de voleibol e futebol de salão da escola desenvolvido pelo professor Pietro. Embora realizando os treinos sob exposição ao sol nas quadras, em precárias condições, participou dos jogos escolares municipais com duas equipes e ainda conseguiu ser campeão da

modalidade voleibol. Por compreender que a aula de EF não é espaço/tempo para treinar os alunos para competições, o referido docente chegava pelo menos uma hora antes das aulas de o turno vespertino começar para realizar o trabalho de treinamento com as equipes, isso porque ele teve que, necessariamente, trabalhar numa outra escola pelo turno matutino para complementar seu salário, não podendo optar pelas dez horas oferecidas para trabalhar com projetos, ou seja, para realizar aquilo que lhe dá prazer, reconhecimento e sentimento de utilidade. O custo foi ter que trabalhar uma hora a mais não remunerada,⁶⁴ exposto ao sol de meio-dia, às 13 horas, três vezes por semana. Dito de outro modo, ao professor Pietro restaram as opções: não participe dos jogos, diminua o salário e trabalhe com projeto de treinamento ou trabalhe em horário extra-aula e não seja remunerado por isso.

Ficou evidente, durante o estudo, que o discurso forjado pelas prescrições acerca da “qualidade na Educação”, o que incluiu a EF, carrega, de maneira implícita, a redução da autonomia dos professores e dificulta a circulação de saberes-fazer produzidos por meio dos “usos de si” empreendidos na atividade de trabalho.

Todavia “os outros” do trabalho não se restringem àqueles que prescrevem de modo *top-down*. Há também normas, regras e valores que nem sempre são explícitos e que são produzidos pelas relações entre os pares que compõem e tornam infiel o ambiente de trabalho. Este é povoado e superpovoado por intenções e imaginários que podem se apresentar contrários aos interesses e ao papel que cada profissional gostaria de exercer em sua atividade, solicitando uma espécie de processo de refração em relação às suas intenções. Por isso Clot (2006, p. 35) afirma ser possível conhecer o trabalho somente a partir dos “[...] desdobramentos vinculados às atividades que se cruzam em certos contextos e seu funcionamento, a operações que se exercem no âmbito de outras”.

Schwartz (2000a) e Clot (2006) nos lembram que ninguém trabalha sozinho por mais que se possa ter essa impressão. Logo, se os outros participam, direta ou indiretamente, da atividade de trabalho dos professores, é possível afirmar, com

⁶⁴ Vale informar que a escola ofereceu três dias de folga ao professor Pietro como forma de compensá-lo pelas horas dispensadas aos treinamentos com as equipes de voleibol e futebol de salão.

base nesses autores, que os professores de EF não podem ser “culpabilizados” pelos efeitos positivos ou negativos do trabalho. Contudo, se a dialética dos “usos de si por si e pelos outros” é produzida de modo que não contemple processos dialógicos e colaborativos, que passem pela solidariedade, podem se instalar modos de funcionamento escolar que estimulem o isolamento, a retração e resignação dos docentes.

Nesse sentido, a professora Beatriz disse que a primeira orientação que recebeu de um dos coordenadores, ao ser contratada para trabalhar no Polivalente, foi: *“Olha, a Educação Física aqui, a gente trabalha mais com a parte prática. Então, se você ficar muito na sala de aula, muito com essas coisas de teorias, os alunos não vão gostar, não. É mais parte prática mesmo”* (Profª BEATRIZ, entrevista).

Dizer que a EF é “mais parte prática mesmo”, que teoria é ensinada na sala de aula e que os professores de EF não devem se preocupar com a teoria para não contrariar as vontades dos alunos indica uma concepção danosa por parte do corpo pedagógico-administrativo⁶⁵ acerca da importância desse componente curricular na escola e demarca o lugar que a administração da escola deseja para o trabalho dos professores dessa disciplina e para a prática. Polarizar teoria e prática, atribuindo ao trabalho dos professores de EF o lugar da prática como “fazer” mecânico significa auferir menor importância a essa disciplina perante as demais – consideradas de nível mais cognitivo-intelectual –, o que implica situar a atividade daqueles professores no *locus* do mero “fazer”, não reconhecendo sua dimensão do “saber”. Com efeito, os professores são, nesses termos, liberados/isentados por autoridades do coletivo de trabalho a terem que ensinar aos alunos o saber-fazer específico que lhes deveria ser exigido.

A esse respeito, Clot (2006), pautado em Wallon, nos auxilia a pensar acerca das armadilhas em que se pode cair quando se exige pouco ou se reduzem as possibilidades de os trabalhadores colocarem suas potencialidades na atividade. Segundo ele, Taylor exigiu menos do que deveria dos trabalhadores, quando amputou o trabalhador de suas iniciativas, o que teria desembocado “[...] num

⁶⁵ Refere-se especificamente ao grupo de profissionais da escola que abrange os atores: diretor, coordenadores, pedagogos, orientador pedagógico.

esforço mais dissociativo, mais fatigante e mais extenuante que se possa encontrar" (WALLON, apud CLOT, 2006, p. 14). No âmbito dessa discussão, Barros e Barros de Barros (2007, p. 67-68) advertem que "A tentativa de silenciamento dos movimentos de criação condena o homem a uma imobilidade que produz a naturalização da relação dor-desprazer-trabalho".

No momento em que intelectuais da área da EF, como Fensterseifer e colaboradores (2005) e Bracht e colaboradores (2006) discutem e desenvolvem estudos acerca de temas que envolvem abandono docente, desinvestimento pedagógico entre professores de EF considerados "rola-bola", vale lembrar que, quando se trata de trabalho de professor de EF e, portanto, do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, os professores nunca "rolam a bola" sozinhos, o que implica dizer que é incoerente rotular um professor com o estigma "rola-bola"; o que há são práticas pedagógicas em funcionamento que não correspondem apenas ao professor de EF, mas a todos aqueles que, de alguma maneira, julgam, legitimam e valorizam esse tipo de trabalho na escola. Um exemplo disso pode ser verificado na importância que os coordenadores e pedagogos atribuem à Educação Física no Polivalente.

A aula de Educação Física é uma forma dos alunos expandirem ,desestressarem', compensar o tempo da sala de aula (Coord. MARTHA, entrevista).

Educação Física extravasa, sai da sala de aula, vai lá pra fora, o aluno tem a oportunidade aprender uma outra coisa, corpo, né? (Coord. BRIDA, entrevista)!

A Educação Física aqui na escola é mais pra relaxar, porque os alunos ficam dentro de quatro paredes por quatro horas, é um momento de lazer pra eles, onde eles extravasam suas idéias, seu comportamento, seu relacionamento com os outros colegas, eles tem que ter um bom relacionamento com os outros colegas (Coord. VICTOR, entrevista).

É um momento prazeroso, mesmo para aqueles que não gostam de Educação Física, é um momento em que os alunos relaxam. Então para os meninos, é maravilhoso, pra meninas também, pois elas gostam de queimada, de dançar. Os meninos têm duas aulas de Matemática, depois vem uma de EF, isso daí é pra eles, para os neurônios deles, pra saúde mental deles é muito bom (Coord. SUZANA, entrevista).

Se o papel da EF no Polivalente é promover aos alunos momentos de prazer desmedido, relaxamento das tensões e compensação da fadiga produzida na sala de aula, um professor que simplesmente entregue a bola aos alunos e permita que eles decidam por si sós as formas de “extravasarem o *stress*” durante as aulas, está, segundo a visão dos atores supracitados, cumprindo o papel que a escola espera dele. Vale dizer que atribuir esses valores ao trabalho dos professores de EF é solicitar muito pouco, é simplificar a atividade de trabalho, que só pode ser potencializada em sua complexidade (DURAFFOURG, 2007). Desse modo, esses valores pressionam os professores de EF a fazer muito menos do que a atividade solicita e dos saberes que são capazes de mobilizar, o que desemboca, paradoxalmente, na própria desvalorização e precário reconhecimento do trabalho docente pelos seus pares, mas também por si mesmos, que podem cair na descrença e em baixas expectativas em relação ao trabalho, com o engessamento de normas que provocam sofrimento.

De acordo com Dejours (2005a), a faceta que deve ser levada em consideração na compreensão da dinâmica do trabalho é a “**pressão para trabalhar mal**” que pode estar vigente nas relações estabelecidas no cotidiano. Portanto o sofrimento no trabalho não pode ser associado apenas a “um não saber-fazer”, às incompetências técnicas, mas, ainda, quando o trabalhador domina um saber, não pode colocá-lo em operação, porque o impedem as pressões sociais do ambiente de trabalho, considerando que “Colegas criam-lhe obstáculos, o ambiente social é péssimo, cada qual trabalha por si, enquanto todos sonegam informações, prejudicando assim a cooperação etc.” (DEJOURS, 2005a, p. 31). No que se refere ao trabalho dos professores de EF, essa “pressão para se trabalhar mal” nem sempre é explicitada ou verbalizada, ou mesmo conhecida por aqueles que “pressionam”, mas está implícita nos imaginários e nos modos de gestão do trabalho escolar. Durante as entrevistas, atores do corpo pedagógico-administrativo do Polivalente expressam o que pensam acerca do papel da EF e, conseqüentemente, do trabalho dos professores dessa disciplina.

Os professores de EF, além de terem que lidar com as histórias e singularidades dos seus pares, também necessitam de desconstruir modos de pensar a EF que se

cristalizam nos alunos e que se apresentam como obstáculos à relação professor-aluno, indispensável à saúde docente. Por exemplo, se a escola pauta a formação dos alunos a fim de prepará-los para o vestibular e posiciona a EF no âmbito de um “fazer” destituído e oposto aos “saberes”, o aluno Marcos é levado a fazer o seguinte comentário acerca da aula de EF: *“A gente do Terceiro Ano [do Ensino Médio] tem que se preocupar mais com os estudos e não com aula de EF, tenho que se preparar para faculdade”* (Diário de campo, 6-12-2007).

Segundo a professora Beatriz, o corpo pedagógico-administrativo, quanto aos alunos do Polivalente, salvo algumas exceções, desvaloriza o seu trabalho quando *“[...] pensam que a EF é ‘moleza’ para se trabalhar porque EF sozinha não reprova, só reprova se tiver junto com outra disciplina”* (Profª BEATRIZ, entrevista). Então a escola não se importa se algo está sendo ensinado, se o professor é detentor de saberes que podem ajudar na formação dos alunos, mas o que a escola valoriza, no que se refere ao trabalho dos docentes, é

Manter os alunos, independente do que esteja ensinando, presos à aula, se for na sala de aula, manter os alunos dentro da sala de aula e se for no pátio externo, manter os alunos lá fora, desde que os alunos da sua aula não estejam ‘zanzando’ pela escola, então você está cumprindo seu trabalho, independente da forma como é (Profª BEATRIZ, entrevista).

Você dificilmente vê alguém da coordenação lá fora. Aí eles pensam que a gente não faz nada, que é fácil dar aula de EF, chega lá joga a bolinha e não faz nada (Prof. PIETRO, entrevista).

A pedagoga não costuma perguntar como está lá fora. Na verdade, poucos professores perguntam como está lá fora, ‘é só fechar o portão que resolve, né’? [em tom irônico] (Profª ANGÉLICA, entrevista).

Esses três trechos vão de encontro ao entendimento de que o trabalho dos professores de EF é o mais visível dentre os dos professores das outras disciplinas. Percebi que, no Polivalente, ao contrário do que afirmam Santini e Molina Neto (2005), a atividade de trabalho não está mais exposta do que a dos demais professores; pelo contrário, é ocultada à luz do dia, à luz do sol escaldante do pátio externo. Os professores de Educação Física são vistos pelos coordenadores, supervisores e demais professores apenas no momento das trocas de aulas. E, nessa ocasião, o professor que “mantém os alunos em ordem” e os conduz para

pátio externo sem desvios é “reconhecido” como bom professor, depois, basta “fechar o portão que resolve”. O “reconhecimento”, nesse caso, é desconhecimento daquilo que tem, efetivamente, valor de saúde no trabalho docente: a importância do trabalho do professor na formação dos alunos.

A frase “basta fechar o portão que resolve” pode ser interpretada, nesse contexto, de diversas maneiras. Identifiquei que “basta fechar portão” para tornar o trabalho dos professores de EF invisível aos seus pares e isentos de julgamentos alheios, o que não contribui para fazer circular saberes e informações no trabalho. “Basta fechar o portão” para ignorar as condições climáticas de exposição ao sol intenso e à chuva às quais os professores enfrentam no pátio externo. “Basta fechar o portão” para apagar os usos de si que os professores empreendem para lidar com as dificuldades. “Basta fechar o portão” para não ter que se preocupar com o fato de que as pessoas que invadem o pátio significam algum perigo para os professores de EF e, dentre várias outras, “basta fechar o portão” para não ter que ir lá fora, não ter que cooperar com o trabalho dos professores e, simplesmente, dizer que “os professores de EF jogam uma bolinha e não fazem nada”.

Dejours (2005b) alerta para o fato de que a atividade de trabalho não deve esconder-se em segredos, mas que é necessário torná-la visível. Parafraseando esse autor, valeria dizer que, sem a publicidade da atividade vivida pelos professores, a responsabilidade não apenas desaba sobre o indivíduo, mas, sobretudo, falta ao uso de si o julgamento pelo outro, aquele sem o qual tais usos podem ser condenados a manter-se fora da tradição e não ser reconhecidos como parte integrante dos saberes legítimos dos professores; “[...] aquilo que faz o sujeito perder o benefício do reconhecimento de suas competências, de seu *savoir-faire*, de sua habilidade, de seu talento ou de sua engenhosidade” (DEJOURS, 2005b, p. 51).

Meu objetivo é chamar atenção para modos de funcionamentos escolares, modos de organização do trabalho que produzem sofrimento e saúde, que dificultam ou potencializam “usos de si” na atividade. É necessário “tratar” os modos de gestão do trabalho escolar e não conceber os professores de EF como fadados à doença e ao abandono docente, pois são nos átrios da escola e não em outro lugar, que normas e “valores” provocadores de sentimento de inutilidade e de indignidade docente

podem ser colocados sobre a mesa para o debate, condição *sine qua non* para a dialética arquitetada por Yves Schwartz entre “usos de si por si e pelos outros”, com efeito, vislumbrar outros modos de gestão, novas normas que permitam enfrentar os riscos e as infidelidades do meio.

Pretendo, por fim, ressaltar que em frente ao quadro exposto, os professores de EF não são meras vítimas que sucumbem, inelutavelmente, às sistemáticas tentativas de desqualificação/expropriação. Considero, todavia, que “O trabalho desempenha função importante na luta contra o adoecimento, na medida em que, sendo invenção, (re)existe, (re)criando o trabalhador e o próprio processo de trabalho” (BARROS; BARROS DE BARROS, 2007, p. 67). Também quero afirmar o “trabalho como gestão” (SCHWARTZ, 2005), em lugar de uma gestão do trabalho, o trabalho que se cria e se recria, invenção de si e de mundo, caldeirão da vida capaz de desfazer a relação patológica dor-desprazer-trabalho.

4.3 FORMAS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA E PRODUÇÃO DE PROCESSOS DE TRABALHO

A questão das “invasões” da escola e da violência não estava, *a priori*, entre os objetivos da pesquisa. Todavia, durante o trabalho de campo, evidenciei essa questão como importante problema à organização do trabalho denunciado pelos atores escolares, principalmente, os responsáveis pela administração da escola. Presenciei diversas tentativas feitas pela “escola” no sentido de conter e exterminar a presença de “estranhos” em seu espaço e proteger seu patrimônio imobiliário. Posicionei a lupa no processo de produção da violência nesse contexto, analisando como os professores de EF – os quais compartilham o espaço do pátio externo com os ditos “invasores” – são afetados e lidam com tal problema.

Do ponto de vista da etimologia, violência deriva do latim *vís*, força e significa todo ato de força contra a natureza de algum ser; de força contra a liberdade de alguém; de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa considerada virtuosa por uma sociedade; de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; conseqüentemente, violência é um

ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e terror (CHAUÍ, 1998).

O problema da violência nas escolas públicas não é um fenômeno atual, mas remonta às décadas de 1980 e início da de 1990. A questão da segurança das escolas foi tema de pauta e da agenda política do Estado que, pontualmente, buscava suturar a depredação contra os prédios, invasões e ameaças contra alunos e professores. Segundo Spósito (2001), com a crise sociopolítica que se desenhava com o processo de abertura democrática, o clima de insegurança se agravou com a intensificação do crime organizado e do tráfico, principalmente, nas periferias dos centros urbanos do País, e assim, a escola passou a sofrer de forma mais nítida os efeitos da nova conjuntura.

Camacho (2001) não desconsidera os elementos conjunturais na compreensão da violência, mas adverte que além de estar presente em toda sociedade, a violência não fica restrita a determinadas classes sociais, a determinados espaços, a determinadas faixas etárias ou a determinadas épocas. Também está superada a idéia de que a violência estaria vinculada apenas e diretamente à pobreza, aos grandes centros urbanos, aos adultos e aos dias de hoje.

Tratar a questão da violência no Polivalente não implica tomar um conceito acerca desse termo e aplicá-lo aos dados e às situações, mas buscar compreender os meandros da trama que envolve a organização do trabalho e os sujeitos que vivem o cotidiano, bem como seus atos industriais e táticas no enfrentamento dos problemas gerados nessa tensão, sem perder de vista os condicionantes sociais solicitados pela análise. E, “No caso da escola, a tarefa passa a ser rastrear, no próprio cenário escolar, as cenas constitutivas assim como as nuances dos efeitos de violência que lá são testemunhados” (AQUINO, 1998, p. 11-12).

Nessa linha de raciocínio, o coordenador Sandro ratificou na entrevista aquilo que todos os outros entrevistados do corpo pedagógico-administrativo da escola afirmaram:

O maior problema da escola hoje é a invasão de ‘elementos’ estranhos. Assim, daqui você observa que eles, tanto faz de manhã, de tarde e de noite também... E a gente faz as ocorrências, quatro semanas seguidas roubaram à escola, roubaram a fiação da escola, vamos lá embaixo à polícia e fazemos a ocorrência, mas de que adianta? Ninguém vai repor. Quem tem que repor é a escola mesmo, pegar dinheiro de cantina, comprar fiação e fazer tudo de novo (Coord. SANDRO, entrevista).

Delitos, como roubos e depredação do patrimônio como buracos no muro e destruição das tabelas e aros da quadra onde se joga basquete, ocorrem, primordialmente, à noite (após o término das aulas) ou nos finais de semana, o que foge ao domínio dos trabalhadores da escola. De acordo com Spósito (2001), o quadro de precária ou ausência de segurança e o incremento da criminalidade urbana por si só não explica a complexidade da violência no espaço escolar. Mas a ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas instituições públicas – especialmente a polícia articulada à fraca presença estatal no provimento de serviços públicos de natureza social direcionados aos setores pobres – é um fator a ser considerado na intensificação de práticas de violência contra o patrimônio das escolas. Em uma pesquisa realizada em escolas de todas as regiões do Brasil, Batista e El-moor (1999) identificaram que a segurança externa exerce um papel positivo na contenção das depredações ao patrimônio, embora não garanta a diminuição de roubos. Contudo a presença da polícia na área externa pode contribuir para a ordem pública e permitir o funcionamento da escola em sua rotina e normalidade.

Embora não concorde com a equação “quanto mais policiamento menor violência”, é importante dizer que a violência que acomete à escola é também produzida em outras esferas e instituições sociais, não cabendo única e exclusivamente à escola e a seus atores resolver problemas dessa ordem que fogem aos seus domínios.

Durante o período de 13 meses no campo, não presenciei a polícia atuando nos arredores do Polivalente, nem por uma única vez. Percebi, pois, que os problemas de violência, os quais podem ser denominados de mais “caseiros”, aqueles que envolvem pessoas da comunidade e “invasores” conhecidos pelos trabalhadores da escola, os coordenadores, pedagogas e diretor tentam dissolvê-los por meio de negociações do tipo: “*Não adiantava eu bater de frente com eles, conversava numa*

boa, falava que na última aula eu liberaria a quadra pra eles jogarem, aí eles me obedeciam numa boa” (Coord SUZANA, entrevista).

Contudo, diante de algumas situações e pessoas que “invadem” o pátio, leia-se indivíduos ou gangues articuladas ao narcotráfico ou criminosos conhecidos apenas por seus atos de incivilidade e/ou brutalidade, os atores escolares, inteligentemente, recuam e redobram a cautela para defender suas vidas. Segundo a coordenadora Suzana, há situações em que o perigo se instala antes de qualquer contato com aqueles que o representam, o que, para ela, passa a ser caso que transborda as competências e engajamentos dos atores escolares.

Algumas situações a gente enfrenta, mas há outras em que a gente tem que esperar o ano acabar, sentar, conversar e buscar encontrar alternativas. Do meio do ano pra cá a coisa ficou mais perigosa, porque começou a vir elementos que a gente não conhecia, elementos de outros bairros, esse pessoal que os próprios alunos falam: ‘não se mete não, porque aí a barra é pesada!’ (Coord. SUZANA, entrevista).

Saber esperar, não apenas ler, mas o trabalho cotidiano no Polivalente solicita uma releitura do ambiente por parte de seus atores a cada dia, a cada pessoa que pula o muro para dentro da escola. Nesse caso, afirmo que identificar o momento certo de agir e até mesmo de se alcançar a certeza de que, em algumas situações, o prudente é evitar o enfrentamento direto, apresenta-se como um saber profissional e inteligência do “corpo-si” engajado na atividade. É o que diz Dejours (2005a, p. 18), quando postula que o trabalho não pára, não pode parar e, na complexa trama da “[...] ‘sobrevivência’, homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento padecido no trabalho. As ‘estratégias de defesa’ são sutis, cheias mesmo de engenhosidade, diversidade e inventividade”.

Entendida como preciosa aliada na segurança escolar por autores, como Camacho (2001), Aquino (1998), Batista e El-moor (1999), Spósito (2001) e André (2003), a participação da comunidade na vida do Polivalente se resume à sombra de um conselho escolar envolvido com a prestação de contas referente à distribuição da verba. Nos outros aspectos,

A comunidade é omissa, porque, nessa rua, por exemplo, todo mundo vê o que acontece por aqui. Eles vêem quem rouba a escola, quem

depreda tudo. A gente conserta uma grade num dia, no outro está tudo estragado. Então, esses indivíduos que pulam o muro e tal e roubam, roubaram os computadores, roubaram a cantina, a comunidade vê, a comunidade sabe e a comunidade não aciona a polícia porque tem medo também. Então eu acho, assim, nesse sentido de estar fiscalizando o patrimônio, eu acho a comunidade omissa (Coord. SUZANA, entrevista).

Não há participação da comunidade aqui, não. O diretor que não me ouça, a comunidade não é muito presente, não, eu não sei por quê (Coord. BRIDA, entrevista).

Parece que a comunidade não busca e não possui espaço efetivo na vida do Polivalente, sendo o inverso também verdadeiro, e na ausência dessa parceria, a escola fica impotente para resolver problemas que poderiam ser compartilhados, resolvidos e/ou atenuados no par escola-comunidade:

A escola também deveria estar centralizada na comunidade, é importante isso. Se houvesse mais interação, a gente poderia resolver mais problemas, mais tranquilamente, porque teríamos o apoio da comunidade (Coord. VICTOR, entrevista).

Sem conhecer a comunidade, o professor tem receio de sair na rua para fazer um trabalho. Eles têm medo de chegar à casa de alguém para fazer uma pesquisa com os alunos, porque eles não sabem como serão recebidos, tudo isso interfere (Coord. BRIDA, entrevista).

A articulação escola-comunidade é, além de necessária, muito mais vantajosa para a escola do que para seu par, uma vez que as pessoas da comunidade, geralmente, já usufruem daquela de alguma maneira, com a escolarização dos filhos, de si próprios, com a utilização, ainda que não permitida, das quadras e do pátio como espaço de lazer e sociabilização. Quero dizer que, negociar parcerias com a comunidade é apenas uma condição ou opção para a escola, pois a comunidade participará da vida escolar de forma consentida ou clandestina. Batista e El-moor evidenciaram, em sua pesquisa, que trancar portões e contratar guardas não se mostrou como medidas efetivas. Mas “Aqueles escolas que optaram por uma segurança externa juntamente com o apoio da comunidade (ou somente a participação desta) encontraram maior sucesso no combate à violência” (BATISTA; EL-MOOR, 1999, p. 157).

Além de não garantir segurança aos trabalhadores da escola, os vigias contratados pela SEDU nas empresas de segurança patrimonial fizeram aumentar a violência no cotidiano do Polivalente.

A escola solicitou seguranças. A SEDU mandou guardinhas pra cá, para ficarem o dia inteiro, 24 horas. Mas, quando eles faziam amizade com os bandidos lá da rua era pior do que quando não faziam (acabavam facilitando roubos), e quando não faziam, eles ficavam escondidos aqui dentro da escola em vez de ficar lá fora (Prof. PIETRO, entrevista).

Numa conversa com o vigia Lúcio (DIÁRIO DE CAMPO, 5-10-2006), foi possível perceber que a violência no Polivalente não apenas “pula o muro de fora para dentro” como pensam a maior parte dos entrevistados, mas também se produz de “dentro pra fora” e de “dentro para dentro” da própria escola.

Estávamos no segundo patamar do pátio e parte dos alunos jogavam voleibol enquanto outros andavam em cima do muro. Então, o vigia Lúcio apontou para os discentes e disse:

Vigia – Esses alunos só estão vivos por causa de Deus, é Deus o culpado pela injustiça do mundo, se não fosse Deus esses alunos já estavam mortos.

Eu – Por quê?

Vigia – Porque não se diz que a vida é só Deus quem pode dar e tirar! Se não fosse assim, se não fosse respeitar isso, esses meninos já tinham morrido!

Vigia – Eles pulam para dentro e para fora da escola no momento que bem entendem. Se eu falar com o diretor, não adianta nada, não dá nada para eles. Mas, ah! Se fosse na prisão onde eu trabalhava! Tinha que fazer igual lá, eles iriam ver só uma coisa.

Vigia – Tinha que fazer o seguinte: de um lado do muro ficaria a escola, do outro a gente tinha que soltar um monte de cães *Rottweiler* [deu um sorrisinho macabro desviando olhar], aí eu queria ver quem pularia o muro.

Vigia – Ainda bem que você é professor de EF, porque lidar com ‘esses bichos’ dentro da sala deve ser pior do que aqui fora, esses alunos são igual a bicho. Fumam maconha e não são punidos, nunca dá nada pra ninguém. (Diário de campo, 5-10-2006).

Fiquei perplexo ao ter conhecimento de que o vigia Lúcio é um ex-agente penitenciário⁶⁶ que lidava com pessoas praticantes de atividades criminosas da mais alta periculosidade e, portanto não conseguia lidar com os alunos transgressores de

⁶⁶Isso me leva a crer que seja necessário investigar mais profundamente os processos de formação e o contrato de trabalho dos vigilantes que atuam na escola, o que se coloca como um limite a este estudo.

maneira diferenciada. Assim, ao contratar, de maneira cega e terceirizada, um vigia para resolver os problemas visíveis de insegurança, a SEDU e a escola criaram outros modos de produzir violência, mais sutis, invisíveis, porém, mais graves. Assim, o que deveria produzir segurança gerou perigo velado. Torna-se necessário repensar os recursos de segurança interna na escola pública, uma vez que Batista e El-moor (1999) alertam que problemas de segurança e violência coexistem com a vigilância ostensiva interna, geralmente mal preparada para lidar com o ambiente escolar.

É necessário reconhecer que a escola, leia-se, os que nela trabalham, não são vítimas unilaterais da violência cometida por pessoas que “invadem” o pátio e provocam danos à organização do trabalho ou mesmo em relação àqueles que praticam roubos e vandalismo ao patrimônio. Durante o trabalho de campo, presenciei várias ações violentas sutis da escola em relação aos alunos: indicação de alunos por meio do critério de melhores notas para fazerem cursos de informática, competições e valorização dos primeiros em detrimento dos demais, atribuição de rótulos negativos a alunos com dificuldades nas disciplinas consideradas de cunho mais cognitivo e desvalorização de habilidades ligadas a práticas corporais. O que ocorre, na maior parte dos casos, é que, impotentes e estigmatizados, os alunos até desistem de estudar e se autocupabilizam pelos fracassos, mas não desistem de continuar tentando marcar seus lugares no chão da escola, para o bem ou para o mal. Contudo, como o cotidiano é campo de luta política e do debate de valores, as matizes podem expressar “batalhas” capazes de provocar microimplosões e desestabilização em normas e valores pautados exclusivamente em lógicas meritocráticas e excludentes.

Os piores precisam mais da gente, mas, vai falar isso pra algumas pessoas... Vai colocar isso na cabeça de uma pessoa que não quer entender assim... Nesse início de ano, quando um dos educadores viu o menino aqui que havia dado problema no ano anterior, ele falou (em tom agressivo) comigo: ‘Sandro, você permitiu que esse menino voltasse a estudar?’ Eu olhei pra ele assim e falei: ‘Você é pedagogo mesmo, tem certeza disso?’ Ele ficou quase uma semana sem falar comigo. Eu falei: ‘Você é educador mesmo, você é pedagogo? Você se formou nisso mesmo? Esses meninos são os que mais precisam da gente!’ (Coord. SANDRO, entrevista).

Com Spósito (2001), a fala do Coordenador Sandro produz ecos no sentido de afirmar que a crise de eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes sociais na sua relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. As incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática e dialógica. Sob essa análise, é possível lançar luzes, colocando a denunciada invasão da escola entre aspas, porque “invasores”, em quase sua totalidade, não são estranhos à escola, mas

Na realidade são quase todos ex-alunos, são alunos que começaram o ano, evadiram no meio do ano e que continuam a vir pra escola não para estudar, é aquele caso: Vêm pra escola só pra ‘zuar’, não vêm para aprender nada. Aí, quando chega à metade do ano, eles estão cansados de levar advertência, de levar pitos, de ouvir conselhos, levar suspensão... Pelo menos quatro dos que invadem a escola, são nossos ex-alunos que abandonaram a escola (Coord. SUZANA, entrevista).

Imersos em ambientes de extrema insegurança e medo, os jovens desenvolvem estratégias na busca de segurança e formação que recusam, algumas vezes, formas grupais de sociabilidade, comuns nessa faixa etária. Ao perceber apoio apenas na família e em poucos amigos, eles tentam lidar com a ambigüidade dessa situação. Ao serem estigmatizados pela origem de sua moradia, de seus bairros e de suas condições expressas e consideradas intelectualmente defasadas, procuram tirar algumas vantagens dessa situação, dispondo-se ao enfrentamento de modo a se impor pelo medo ou pela força que essa própria representação significa diante da esperada normalidade escolar. Assim, a violência observada na escola não é exclusivamente escolar, pois exprime menos uma reação à instituição “[...] do que a demarcação de espaços de poder, uma espécie de afirmação pela violência, do direito de ser reconhecido, em situações de extrema desvantagem, decorrente do estigma” (ARAÚJO, 2000, apud SPÓSITO, 2001, p. 97-98).

Nesse caso, não posso deixar de interpelar: quem são os “invasores” da escola? Como o desejo de “invadi-la” é produzido? Será que a invasão é apenas negativa e desorganiza o trabalho escolar ou há também nesse fenômeno faces que possibilitam aos trabalhadores da escola e aos alunos conhecer os “reais

criminosos” que invadem o pátio e que podem representar perigo? A fala do coordenador Sandro pode auxiliar a compreender que os “invasores” do Polivalente, em sua maioria,

São ex-alunos daqui também. Nosso maior problema aqui é com o ex-aluno Valdir. Nós vacilamos muito quando o expulsamos da escola. Também vimos que erramos ao expulsar seu irmão, o Cláudio! São os dois que mandamos embora, porque não tinha como mais agüentar, não tinha respeito, não tinha diálogo, não tinha mais o que falar. Você chega uma hora que tem que fazer algo para dar exemplo para os outros, mas aí, depois que os mandou embora, ele pioraram, porque aí ele vinha trazendo a ganguezinha dele. Todo dia na escola quem vem aí são eles. (Coord. SANDRO, entrevista).

Embora, aparentemente, todos que pulam o muro para dentro da escola sejam denominados invasores, as formas como eles praticam o espaço institucional são diversificados, sendo o consumo e o tráfico de drogas práticas raras e, quando muito, discretas aos olhares e sem intenção de enfrentamento ou domínio sobre a autoridade dos professores de EF e dos demais trabalhadores da escola. Conta-nos a coordenadora Suzana:

Eles vêm por causa das namoradas que estão dentro da escola, pra estarem brincando porque na hora do recreio é a hora que os alunos estão brincando, poucos vêm pra passar droga, também tem isso. Eu diria que 20 por cento pulam pra isso, os outros são ex-alunos que gostam da escola e vêm pra jogar bola porque gostam da quadra. Então, tem o lado ruim e o lado bom também, tem aqueles que só querem matar a saudade: ‘Ah, me deixa ficar um pouquinho, eu gosto tanto daqui.’ Mas, infelizmente têm os outros que entram aqui para passar os ‘aviões’ de fumo. Esse é o lado ruim da história toda (Coord. SUZANA, entrevista).

Essa versão é confirmada por outros atores escolares. Segundo a Coordenadora Martha,

Eles voltam pra rever os colegas. Muitos foram alunos daqui, a gente já conhece (Coord. MARTHA, entrevista).

A maioria vêm para passear, rever amigos! Não sei, digamos que não seja para passar drogas, mas essa questão de rever pessoas, rever amigos (Profª BEATRIZ, entrevista).

Considerando as exceções, a não ser os professores de EF, os demais trabalhadores da escola se restringem ao trabalho e à vida no interior do prédio do Polivalente. A “escola” não habita, como poderia, seu próprio pátio externo. Assim,

para evitar que os alunos se misturem aos ex-alunos e aos demais invasores, a administração da escola decidiu, durante a maior parte do ano de 2007, manter os portões fechados no horário do recreio e, por um período menor, durante as três primeiras aulas do turno matutino.

Verifiquei, com o respaldo dos atores escolares, que esse tipo de medida, além de não diminuir as tão indesejadas “invasões”, criou outro problema, a insatisfação dos alunos em se sentirem trancafiados, tendo à sua disposição um pátio amplo a céu aberto. Enquanto os alunos se sentiam presos e indignados, os invasores usufruíam do pátio externo que não foi por eles conquistado, mas oferecido pela escola como o pagamento do desconhecimento de si mesma e do ausente trabalho coletivo com os elementos-chave de compreensão desse lugar: os professores de EF.

4.3.1 O pátio externo, lugar praticado pelos professores de Educação Física: gestão de riscos e produção de defesas

Quando eles têm que assistir aula, querem ir embora, mas quando a aula acaba, eles querem ficar na escola (Prof. Pietro, ENTREVISTA).

Há engajamento de um “corpo-si” no trabalho docente, que não apenas executa prescrições ou submete-se às demandas do meio, mas convoca e reconvoca saberes na prova de si da atividade. Isso implica reconhecer o trabalho como uso de si, mobilização de “si por si” em que, no processo da atividade, o sujeito convoca e reconvoca seus saberes-fazer, seus valores, afetos e julgamentos. Nesses termos, “Tudo isso é mobilizado e investido na atividade. Isso traduz um engajamento do corpo-si no trabalho que o posiciona como sujeito” (NOUROUDINE, 2004, p. 60).

Sob o prisma da presença de um “corpo-si” na atividade, a professora Angélica se engaja na tentativa de gerir os riscos que as pessoas que “invadem” o pátio externo demandam. Uma relação “malsucedida” com invasores ligados a atividades criminosas nesse nível poderia se constituir como face do trabalho prescrito limitador da utilização dos espaços para as aulas, bem como um perigo à vida no trabalho.

São geralmente meninos que vêm encontrar as namoradas. Aí eles ficam esperando elas saírem. Quando há algum aluno amigo deles na turma na qual estou dando aula, a gente os chama pra conversa, pra jogar junto, para participar da conversa. Então, a relação com eles é tranqüila, até porque a maioria que vêm é adolescente, da mesma idade dos alunos, são alunos que desistiram de estudar (Profª ANGÉLICA, entrevista).

A aproximação corporal e o cuidado da professora Angélica com os ex-alunos concebidos como “invasores” da escola se traduz como “usos” engendrados que significam, além da construção de um agradável ambiente de trabalho, o estabelecimento de laços de reciprocidade e de relativa confiança que libera sua atenção para o desenvolvimento da aula, o que, na ausência de tais relações, poderia se configurar como intensificação⁶⁷ do trabalho. Ao se aproximar dos seus “pares” de pátio, ela economiza esforços e ganha aliados preciosos que a informam acerca dos invasores “perigosos”.

Como alerta Dejours (2005b), embora não se constitua como regra ou verdade, de modo geral, os que trabalham buscam se dedicar em fazer o melhor, fazendo usos de si e se engajando com muita energia, paixão e investimento pessoal na atividade. Portanto, é justo que esse fator humano, que essa contribuição seja reconhecida, caso contrário, quando passa pela indiferença dos parceiros e dos outros atores envolvidos direta ou indiretamente no trabalho, isso pode acarretar um sofrimento que é bastante perigoso para a saúde do trabalhador. O reconhecimento dessas artimanhas é uma reivindicação primordial dos que trabalham e, portanto, mostra-se decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência. Então “[...] o processo de trabalho só funciona quando os trabalhadores beneficiam a organização do trabalho com a mobilização de suas inteligências, individual e coletivamente” (DEJOURS, 2005b, p. 56).

Contudo, dirá Nouroudine (2004) que é necessário relativizar essa parte de autonomia dos usos de si por si, na medida em que o trabalho é também uso de si por outros. Não obstante, os protagonistas do trabalho efetuam suas atividades referindo-se a ordens e procedimentos dos quais eles não são autores exclusivos;

⁶⁷ Por exemplo, ter que redobrar a atenção para que as bolas e outros recursos didáticos não sejam roubados, bem como a intensificação da vigilância no sentido de coibir confrontos e brigas entre e os invasores e os alunos.

os meios de trabalho são igualmente povoados e marcados pelas infidelidades geradas também por outros que não eles; a organização do trabalho não é concebida apenas por eles; os objetivos econômicos e financeiros que incidem sobre as condições de seu trabalho também não são concebidos por eles. Nessa tensão, o professor Pietro lida da seguinte maneira com “os meninos” que “invadem” o pátio:

Há alguns que são muito abusados, com a maioria deles eu tenho boa relação, a gente conversa e fala: não atrapalha, não! Na sexta-feira se vocês ‘pintarem’ aí, eu deixo vocês jogarem uma bolinha. Tem que ser assim, senão não dá, não! Você tem que deixar. Esses dias o diretor chegou lá e perguntou: ‘Por que esses meninos estão jogando?’ Eu disse: ‘É um trato que eu tenho com eles. Se eles me deixam trabalhar de segunda à quinta, na sexta eu os deixo jogarem uma pelada aí junto com a gente! Aí quando eu não quero que eles se misturem, eu deixo a quadra pra eles, eu utilizo o espaço da quadra lá de baixo’ (Prof. PIETRO, entrevista).

É necessário compreender que, na trama que envolve professores de EF e invasores na disputa – talvez seja mais coerente denominar de compartilhamento do pátio externo do Polivalente – alguns acordos se dão de forma tácita: os professores necessitam do espaço para aulas e não querem sentir medo e sofrer ameaças e, por isso, evitam confrontos diretos; os invasores, que são ex-alunos, desejam conseguir continuar pulando o muro e freqüentando as quadras e as aulas de EF sem maiores problemas e, aos invasores ligados ao consumo e tráfico de drogas não lhes interessa atritos com os professores e alunos, o que poderia chamar a atenção da polícia para a escola e, pior, para seu bairro, o que é avidamente reprovável pelos outros envolvidos com atividades criminosas. Uma das facetas dessa trama pode ser evidenciada por meio da fala do professor Pietro:

Não prejudico os caras em nada, não deduro porque eles estão aí, né? Não falo nada com a direção, nem com a coordenação, não mando chamar ninguém. Eu peço, educadamente, para eles darem licença quando estão atrapalhando. Na maioria das vezes, eu obtenho sucesso nisso (Prof. PIETRO, entrevista).

Para professora Beatriz, não são os “invasores” que criam problemas ao bom desenvolvimento do seu trabalho, mas os alunos da própria escola, que, em momentos de aula vaga, pensam ser os “donos” das quadras poliesportivas da escola:

Uma vez havia uns menininhos jogando, mas eram crianças. Eu pedi para que saíssem e eles saíram. O que eu enfrentei quando eu entrei foram os alunos que traziam bolas e jogavam nas aulas vagas. Um dos problemas é a aula vaga, pois fica muita gente lá fora que às vezes você não consegue organizar o espaço. Alguns matam aula para jogar na quadra, aí você precisa usar a quadra e nem sempre eles saem. Eu enfrentei isso no início. Havia alunos de aula vaga e eu não sei te dizer se havia alunos que não fossem da escola no meio também. Na época as duas quadras estavam funcionando, eu estava usando uma e ia precisar usar a outra, aí fui conversar com eles, falei, conversei com eles educadamente. Eles disseram que iriam sair, aí, quando eu virei as costas, eles começaram a jogar de novo, aí eu falei com eles de novo, eles disseram que iriam sair de novo, mas não saíram! (Profª BEATRIZ, entrevista).

E essa docente complementa,

Os alunos que vêm de fora pra cá não me prejudicam, mas os alunos que ficam no pátio de aula vaga, estes, que acabam, de certa forma, atrapalhando um pouco a dinâmica da aula, a organização da aula, às vezes eles acabam entrando também na aula, participando, às vezes eles atrapalham inibindo os outros (Profª Beatriz, ENTREVISTA).

No Polivalente, o trabalho escolar está organizado de forma que todos os alunos em aulas vagas as cumpram no pátio externo, o que, *a priori*, facilita o trabalho da coordenação no que diz respeito ao controle do interior da escola, impedindo que tais alunos perturbem as aulas referentes às disciplinas que ocorrem nas salas de aula. Contraditoriamente, os administradores da escola não se preocupam nem se ocupam em buscar saber se o excesso de alunos em aula vaga que enviam para o pátio externo prejudica o trabalho dos professores de EF. Como já dito, “basta fechar o portão”, “prender” os alunos no pátio externo que se “resolve”, para a coordenação, o problema da aula vaga. Ressalto que, com o precário diálogo entre a equipe pedagógico-administrativa e os professores de EF, as informações são esclerosadas e o poder da fala perde espaço ao silêncio e ao sentimento de resignação por parte dos docentes que, compreendendo-se como os únicos responsáveis pelo adequado desenvolvimento da aula, acabam por buscar saídas solitárias e isoladas no estabelecimento de acordos com os alunos em aula vaga, o que se mostra apenas como paliativo que permite aos docentes “respirar” no trabalho, contudo, longe de transformar a situação que se apresenta adversa.

A partir das falas da professora Beatriz e da minha vivência de campo, é possível reconhecer que a “invasão” do pátio, por parte das pessoas/ex-alunos não ligadas ao narcotráfico, ao solicitar respostas dos professores de EF como risco a ser gerido, torna-se positiva e benéfica ao trabalho desses docentes, na medida em que produz receio na administração escolar em permitir que os alunos em aula vaga ocupem o pátio externo. Reforça essa afirmação o fato de os ex-alunos serem conhecidos dos professores de EF e desempenharem o papel de informantes para tais docentes acerca das pessoas que invadem o pátio e que podem oferecer perigo. Então, reafirmo, junto com os docentes, que há uma face positiva em relação à “invasão” do pátio para os professores de EF nesse contexto.

Os professores de EF não são meros executadores de prescrições ou ordens predeterminadas. Na luta que se trava, muitas vezes de maneira silenciosa, o trabalho docente mostra-se vivo e arredo à clausura do sofrimento. Por mais que uma forma de gestão de ensino e/ou organização escolar coloque dificuldades ao processo de trabalho, os professores são capazes de gerir riscos por meio da atividade de trabalho e produzir saúde. Não obstante, como postula Schwartz (2000a), a saúde no trabalho não é uma condição gratuita, mas sempre “custa” algo aos sujeitos que se engajam na batalha por uma “bem-sucedida” dialética entre os “usos de si por si e pelos outros” que ocorre em toda atividade de trabalho. O custo não se atrela, necessariamente, a algo de valor negativo para o sujeito, mas exige a mobilização de recursos; valores e saberes em circulação e circunscritos ao patrimônio de conhecimentos do qual é parte.

Também ressalto a presença de uma sabedoria do “corpo-si-professor” que se constrói na confluência do biológico, do sensorial, do psíquico, do cultural, do histórico, inclusive nas atividades tachadas como mais “imateriais” (SCHWARTZ, 1998). Sabedoria capaz de levar um professor a perceber, por meio de referenciais sinestésicos não codificáveis, quem são seus possíveis parceiros no pátio externo, bem como ter clareza para decidir não enfrentar diretamente e/ou imediatamente situações de perigo caras à saúde e à vida. E, “De fato, esse ‘corpo-si’ que negocia e incorpora pontos de referência e valores, continua sendo um corpo próprio, tomado no eixo de uma biografia singular” (SCHWARTZ, 1998, p. 11).

Em síntese, é possível dizer que a violência no Polivalente estabeleça interface com elementos em nível macrossocial como o enfraquecimento das instituições, no que toca a seus papéis socializadores e poder subjetivantes. Também encontra ressonância na ausência do Estado, no que se refere a políticas de segurança pública para as populações dos bairros de periferia.

Compreendo que a invasão do pátio externo por parte de pessoas ligadas ao tráfico de drogas representa um perigo aos professores de EF e que não cabe a eles, única e exclusivamente, a missão de lidar⁶⁸ com tais tipos de invasões na escola. Políticas de segurança públicas gestadas com a participação da população e a viabilização de condições para que a comunidade participe da vida e da gestão escolar são importantes alternativas no trato com a violência.

A invasão do pátio, exceto por parte de pessoas que oferecem perigo, favorece o trabalho dos professores de EF. Por outro lado, a “invasão” do pátio pelos alunos em aula vaga prejudica e intensifica o trabalho dos professores de EF.

Também medidas alheias à realidade da escola, como contratação de vigilantes por meio de empresas terceirizadas, mostraram-se ineficientes. Além disso, aumentaram e agravaram a violência no Polivalente. Fechar portões, reforçar grades, prender os alunos no interior da escola são paliativos que se mostraram ineficazes e escamoteadores de modos de funcionamento escolar e de organização do trabalho capazes de engendrar, sutilmente, as condições de possibilidades para que a violência seja gerada em múltiplas faces. .

A ausência da articulação escola-comunidade se traduz no alto custo que a escola “paga” para reparar os danos ou tentar conter os vandalismos, depredações e roubos. Além disso, pode posicionar a escola como arena de disputas por territórios entre gangues rivais envolvidas com o crime organizado. A possibilidade de compartilhar problemas comuns no dueto escola-comunidade mostra-se, nas falas

⁶⁸A esse respeito, merece nota o assassinato de um professor de EF, o que produziu ampla repercussão no Estado (ES), durante minha presença no campo. Ele levou dez tiros em frente à escola em que lecionava, quando se preparava para voltar para sua casa. Segundo a reportagem do jornal A Tribuna (26-9-2007), ele teria entrado em embates diretos com alunos envolvidos com o narcotráfico e que iam armados para escola.

de alguns atores escolares do corpo pedagógico-administrativo, como potente dispositivo democrático de contenção e diminuição da violência externa que sofre a escola.

O controle do pátio externo, bem como a segurança dos alunos depende, primordialmente, do reconhecimento dos saberes da prática dos professores de EF. O trabalho colaborativo com esses docentes e entre eles apresenta-se como elemento-chave na gestão desse espaço e da potencialização da saúde desses trabalhadores.

4.4 A PROFESSORA ANGÉLICA E A CONSTRUÇÃO DE ESTAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O trabalho do professor de EF na escola guarda algumas especificidades em relação ao dos demais professores das outras disciplinas curriculares. Aquele, ao mesmo tempo em que é comum ao dos outros professores no que se refere aos objetivos da instituição escolar, é singular em função dos conhecimentos e práticas da área (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005). Para esses autores, a especificidade do trabalho docente dos professores de Educação Física pode ser visualizada na natureza dos espaços de intervenção, nas particularidades dos materiais e recursos que eles utilizam, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal do movimento humano, nas relações que esses docentes estabelecem entre si, com os outros professores e, principalmente, com o alunado. É, portanto, na construção das trilhas da atividade docente que os professores tecem os processos e atuam na organização do trabalho por meio de táticas e usos que permitem enfrentar as situações e condições adversas.

De início, acompanho a trilha construída pela professora Angélica, que não foi avisada pela administração da escola de que não poderia lecionar no pátio externo na primeira aula, devido à invasão desse espaço por estranhos e alunos que “matam” aulas. Ao chegar à escola, Angélica se deparou com essa contingência, tendo que ressingularizar as normas antecedentes para dar conta do trabalho e do aprendizado dos alunos.

Diante da impossibilidade de utilizar o pátio externo previsto no conjunto das “normas antecedentes” (SCHWARTZ, 2000a, 2004), ela decidiu levar os alunos para o auditório da escola. Lá ela dividiu a turma (2º ano), composta de 30 alunos, em dois grupos: meninos de um lado e meninas de outro, identificados como grupo azul e grupo rosa, respectivamente.

A professora contava uma cena do filme Cinderela e se remetia a uma das cores dos grupos. Uma vez a cor anunciada, o grupo referido deveria tentar capturar membros do outro grupo que passavam a fazer parte do grupo capturante. O alunos a serem capturados se livrariam da captura, caso conseguissem encostar a mão numa parede localizada atrás de cada grupo. Ela caminhava entre os dois grupos que se colocavam frente a frente. Toda vez que ela anunciava uma das cores, o alarido e o “caos” tomavam os alunos até que conseguissem encostar a mão na parede ou que o grupo capturante mostrasse seus êxitos na investida de caça. Ao primeiro olhar, parecia que a brincadeira tinha simplesmente finalidade em si mesma, funcionando apenas como um paliativo para uma aula que havia sido impedida de ocorrer no pátio externo. Contudo, ao colocar a lupa sobre da atividade da professora, compreendi que,

A brincadeira exigia um esforço físico bastante considerável. Ao final da aula, a professora reuniu os alunos e alunas no centro do auditório, próximo dela, foi baixando o tom de voz... Foi baixando o tom de voz... Foi baixando o tom de voz... E solicitou que os alunos encontrassem o pulso cardíaco e que mensurassem suas frequências cardíacas (Diário de campo, 9-3-2007).

Ao final da aula, a professora pediu aos alunos que se aproximassem dela e foi baixando o tom de voz até que a turma ficasse em silêncio, condição ideal para a autoconcentração e mensuração dos batimentos cardíacos, via pulso, conteúdo o qual estava ensinando para os alunos naquele bimestre. Chamo a atenção, com a situação descrita, para o fato de que não se trata meramente de vencer um imprevisto, uma situação adversa do momento, mas a professora Angélica opera uma escolha que expressa um valor. Ela escolheu zelar pelo aprendizado dos alunos e pela qualidade do seu trabalho quando poderia, com todo o apoio da escola, simplesmente proporcionar aos alunos um momento de aula vaga ou mera

recreação diante do trancamento do portão. Garantir a aula e o ensino do conteúdo para os alunos é, sobretudo, uma escolha, uma decisão política.

As aulas de EF ministradas pela professora Angélica no pátio externo se desdobravam de maneira diferente de todas as concepções de aula dessa disciplina que eu tinha conhecimento. Tomarei algumas aulas como exemplos para tentar ilustrar como a professora Angélica, como diz Schwartz (2000a), ressingularizou parcialmente seu trabalho por meio da atividade.

A sirene indica que a segunda aula deve começar. A professora Angélica busca os alunos na sala, e ao passar pela sala de materiais de EF, uns pegam a bola de basquete, outros a de voleibol, outros a de futsal e alguns, simplesmente, saem em direção ao pátio externo e se sentam debaixo da árvore. À primeira vista, parece que se trata de uma “típica” aula de EF na qual o professor se rende ao poder e/ou força dos alunos e lhes entrega os materiais para que decidam sozinhos os rumos da aula. Formam-se no pátio o grupo que joga basquete, o grupo que toma a quadra de futsal, o grupo que prefere a quadra de voleibol e o grupo que simplesmente não adere a nenhuma prática.

A professora Angélica intervém junto aos aludidos grupos de alunos, que denomina “Estação de Ensino-Aprendizagem”, e orienta a execução dos fundamentos, por exemplo, de voleibol: ajusta posturas, orienta, faz o movimento, diverte-se também, bem como dialoga a respeito de temas que os alunos deixam escapar, como preconceito, homossexualismo, obesidade, ser forte, ser fraco, entre outros. Segundo essa professora, a criação das Estações tem como objetivo garantir a aprendizagem de algo para os alunos do Ensino Médio, que, por sua relação com a disciplina EF, têm cristalizado em suas concepções que aula de EF é “livre” e sem importância pedagógica.

Para isso, tais Estações são orientadas por normas antecedentes que têm, na sua face prescritiva, o processo de planejamento do trabalho elaborado pela professora Angélica e que fica registrado em seu caderninho verde. Dessa forma, o planejamento que, vale lembrar, é feito sem apoio pedagógico ou qualquer outro tipo de auxílio coletivo:

É feito meio que, em forma de rascunho, tem algumas aulas planejadas integralmente, mas tem mais diretrizes do que eu planejei para o ano. Tem um esboço, e daí dá pra ter um guia, um tipo um guia para o ano e para algumas aulas. Então tem alguns conteúdos que eu reservo para os dias de chuva, digamos, assim, alguns conteúdos que eu gostaria de trabalhar com os alunos, mas no momento que for necessário ficar em sala (Profª ANGÉLICA, entrevista)

Envolver os alunos do Ensino Médio numa aula de EF não é uma tarefa fácil, mas deveras um exercício de inteligência e tolerância. As Estações de Ensino-Aprendizagem são a expressão de que a professora não desiste dos alunos, não desiste de lutar para ensinar, não desiste do trabalho. No que se refere à criação das Estações, ela reflete e explica:

Foi meio descoberto no dia-a-dia pelo fato de alguns alunos se oporem a alguma prática porque gostam mais de outra. Em escola que só tem uma quadra fechada você negocia: hoje fazemos uma coisa, hoje praticamos esse esporte, depois outro, depois ginástica, mas, lá na escola, tem espaço pra tudo, então por que não fazer o que ele gosta, que ele vai está motivado e vai se empenhar para fazer? Por que não fazer se tem espaço? Então, não sei se eu fiz essa opção ou se foi a contingência que criou as Estações. Aí eu fico me revezando para saber se está indo bem lá, se dou alguma orientação, desço, geralmente, nesse ir e vir de Estações, você conhece o Polivante, não é tão pertinho entre uma Estação e outra (Profª ANGÉLICA, entrevista).

Ao discutir acerca das Estações com a professora Angélica, lembro Schwartz (2002a), quando ele postula que toda atividade humana é sempre, em todos os níveis imagináveis entre o explícito e o implícito, entre o verbo e o corpo, entre a história coletiva e o itinerário singular, “[...] o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre normas antecedentes a serem definidas a cada vez em função das circunstâncias e processos parciais de renormatizações” (SCHWARTZ, 2002a, p. 135). Ainda segundo Schwartz (2002b), é impossível dominar por completo a atividade e antecipar totalmente as variabilidades industriais, pois sempre haverá, nos acordos de trabalho, brechas de normas que exigem que os seres pensantes e deliberantes façam, em situação, escolhas para tornar possível o trabalho.

Ao acompanhar a professora Angélica nas Estações, fiz o registro no diário de campo de sua atividade para que pudéssemos discuti-la. Ao se confrontar com os dados abaixo, Angélica analisou da seguinte forma: *“Eu não sabia que fazia tanta*

coisa em 50 minutos de aula, teria que rever algumas coisas, estou andando demais, preciso me proteger mais, desse jeito não vou durar muito tempo naquele sol quente” (Diário de campo, 11-12-2007). Em ordem cronológica, segue o itinerário da professora Angélica nas Estações de Ensino-Aprendizagem, conforme registro no diário de campo (21-3-2007):

- 1) vai à sala de aula e busca os alunos;
- 2) abre sala dos professores de EF e entrega bolas para os alunos;
- 3) acompanha a saída dos alunos para o pátio;
- 4) chega à quadra de vôlei e orienta a distribuição dos times;
- 5) chega a um grupo que joga basquete à sombra;
- 6) desloca-se e vai à busca da lista de chamada que havia deixado com uma aluna;
- 7) orienta novamente os alunos na quadra de voleibol e se protege do sol na sombra do prédio da escola;
- 8) sobe ao barranco que dá acesso ao segundo patamar do pátio e intervém contra a individualidade de um aluno que não passa a bola no jogo de futebol de salão;
- 9) sobe numa mureta e com a mão sobre os olhos (no formato de viseira) busca uma visão global de tudo que ocorre no imenso pátio externo;
- 10) assiste ao jogo de futsal dos meninos;
- 11) desce da mureta e se desloca em direção a outra quadra situada ao lado de onde os meninos jogam futsal;
- 12) chega à quadra e conversa com um grupo de alunas que estavam ociosas à sombra, tentando motivá-las a participar de uma das Estações;
- 13) desloca-se e desce a rampa em direção à parte inferior do pátio;
- 14) conversa com um grupo de alunos que estavam sentados à sombra da árvore no sentido de convencê-los acerca dos benefícios dos alongamentos para a flexibilidade corporal;
- 15) inicia um alongamento com algumas alunas e um aluno;
- 16) inicia uma atividade com os alunos em que se contrai e relaxa o músculo quadríceps, solicitando dos alunos sensibilidade de identificar os grupos musculares antagonistas no momento da contração;
- 17) dá e ensina massagem a algumas alunas e conversa com elas sobre flexibilidade e a relação com a prevenção de lesões;
- 18) desloca-se novamente para a quadra de voleibol;
- 19) chega perto de mim e sugere que eu me proteja do sol;
- 20) chama um grupo de alunos que jogava basquete para experimentarem o jogo ‘Crazybol’, inventado pelos alunos de uma outra turma;
- 21) sobe novamente à quadra do segundo patamar para jogar ‘Crazybol’ (na tradução dos alunos, equivale à expressão ‘basquete de loucos’);
- 22) inicia explicação sobre jogo;
- 23) inicia um jogo alternativo com a bola de basquete na quadra;
- 24) senta na mureta e orienta o jogo;
- 25) bate o sinal da terceira aula
- 26) desce com o grupo que jogava e recolhe as bolas, mas o portão

está trancado e a entrada para as salas de aula bloqueada;
 27) entra com os alunos e chega até a sala da EF e guarda as bolas;
 28) fecha a sala e vai buscar a próxima turma.

Embora a saúde tenha um alto custo no que se refere ao trabalho no pátio externo, pode-se afirmar que, por meio da instituição das Estações de Ensino-Aprendizagem, a professora Angélica, como afirma Schwartz (2004), “renormaliza” parcialmente seu meio de trabalho, faz “usos de si” e cria novas normas na intenção de moldar o meio ao desenvolvimento do trabalho. Fundamentadas no conceito de saúde de Canguilhem, Fonseca e Barros de Barros (2005) afirmam que o que caracteriza o vivo é, exatamente, essa capacidade de ser normativo, ou seja, a possibilidade de enfrentar as infidelidades do meio criando novas formas de resolver os problemas e, por isso, criando também normas diferentes das solicitadas, em maior ou menor grau. Nesse caso, “[...] o meio não impõe soluções determinadas, apenas solicita uma ação que pode adquirir nuances variadas a partir da experiência de cada sujeito para a resolução de um problema” (FONSECA; BARROS DE BARROS, 2005, p. 14).

Para o grupo de alunos que se negavam a prática dos esportes e se refugiavam debaixo da árvore, a professora Angélica ensinava-os a respeito da mobilidade do músculo do quadríceps. Ela simulava uma máquina (de musculação) extensora com a força e a alavanca dos seus próprios braços. Com os alunos sentados, ela forçava suas pernas para baixo, com isso todos poderiam experimentar a sensação de contração e relaxamento de tal músculo. A professora fez o procedimento de extensão da coxa de todos os alunos. Em meio à intervenção “corporal de contato” da professora, surgiam questões levantadas pelos alunos acerca de esteróides anabolizantes, coluna vertebral, determinantes genótipos e fenótipos de seus aspectos corporais.

À luz de Schwartz (2000a), não é senão na negociação entre o uso de si por si e pelos outros que o trabalho pode produzir algo (sempre de algum modo bem-sucedido, senão não haveria trabalho, ou todo mundo estaria doente). No caso da professora Angélica, a diminuição da distância corporal em relação aos alunos apresenta-se como tática fundamental para a intervenção pedagógica e *moto-contínuo* que alimenta a vida no e do seu trabalho. O que alguns professores

consideram fator de desgaste emocional e psicológico (CODO et al., 1999), a professora Angélica concebe como uma “vantagem” pedagógica e possibilidade de reconhecimento no trabalho na relação com os alunos:

E isso traz um prazer quando você percebe que o aluno realmente aprendeu, discutiu isso com alguém, com o vizinho, com o pai, por exemplo, o índice de massa corporal que fez de todo mundo em casa para saber como estava. Então, como eu devo fazer: de forma que tenha alguma utilidade para ele e que ele perceba isso! Que vai fazer alguma diferença para ele e para mim, né? Então eu não posso trabalhar alguma coisa que eu não sei, o que eu sei eu procuro trabalhar de alguma maneira que aquilo sirva de alguma maneira para vida daquele camarada! Isso me realiza porque ele vai vincular aquele conhecimento ao professor (Profª ANGÉLICA, entrevista).

Os processos de singularização refazem as prescrições e, com elas e não contra elas, produz algo capaz de firmar valores num registro particular, independentemente das escalas de valores que nos cercam e tentam entranhar em nossa carne. Portanto esses processos estão vinculados à recusa de modos de subjetivação que atuam contra a vida, que são veiculados de maneira *top-down*, mas comprometidos com a produção de novas formas de subjetividade, com processos de criação, de produção de normas que tornem a vida “vivível”:

Isso se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. É preciso abrir espaço para que isso aconteça. O desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade (GUATTARI; ROLNIK, 1994, p. 20).

A artimanha de fazer “usos de si” para se aproximar dos alunos pode se tornar uma potente ferramenta pedagógica que permite aos professores de EF diluir relações de formalidade inerentes a um ambiente institucional, como a escola, bem como observar e compreender os alunos, estabelecendo vínculos afetivos com eles (SCHWARTZ, 2000a; GARÍGLIO, 2004). Essa argumentação ganha força no diálogo estabelecido entre a professora Angélica e uma aluna durante a prática de massagem na Estação:

Aluna – Professora, por que eu sou mais “rígida” [do ponto de vista articular] do que a as outras meninas?

Professora – *Pode ser um fator genético, pode ser devido aos hábitos de prática de atividade física; de alongamentos, de uma cultura de movimento (Diário de campo, 3-9-2007).*

Segundo a professora Angélica, os alunos alimentam as Estações com seus saberes e com as experiências culturais que adquirem nas diferentes relações e espaços da vida cotidiana, o que faz emergir, a todo instante, questões importantes e informações que auxiliam a compreender seus alunos e suas necessidades pedagógicas.

Eles vêm com necessidades que eles trazem de casa, dos convívios deles, que às vezes a gente não pensa, né? Por exemplo, a aluna com excesso de magreza, lembra quando eu fui trabalhar índice de massa corporal com eles, que ela, realmente um 'palitinho', queria resolver tomando massa (suplemento alimentar)? Então, a gente sempre pensa em trabalhar os esteróides anabolizantes para os meninos que querem ficar 'bombados'. Poxa, mas eu não tinha pensado em discutir isso por causa, necessariamente, das 'magrelinhas', das meninas que querem ficar também 'bombadinhas' (Profª ANGÉLICA, entrevista).

As Estações também possuem outro aspecto singular que contribui para que a professora Angélica atue de maneira mais minuciosa sobre as demandas do alunado. Se, na sala de aula, a discussão ocorre de maneira generalizada, no pátio externo, *“A gente acaba discutindo coisas que a gente discutiu em sala, porém com menos aluno. Aí já com uma ênfase na especificidade daquele grupo de alunos, porque, geralmente, os grupos de convivência permanecem nas Estações” (Profª ANGÉLICA, entrevista).*

Num pátio externo, como o do Polivalente, a voz necessita ser economizada para não emudecer. O calor, em dia de sol forte, reflete no piso de cimento e solicita que os professores de EF inventem maneiras de se poupar. Pensando com Dejours (2005a), é lícito afirmar que, diante de elementos provocadores de sofrimentos, os professores, por se sentirem incapazes de superar tal situação, constroem defesas para suportar o trabalho, mas as defesas têm em comum funcionar como atenuadoras do sofrimento, uma espécie de analgésico. De forma contrária, a professora Angélica pratica o lugar do pátio externo como lugar de sua saúde, quando cria uma forma de ensinar os alunos, ao mesmo tempo em que cuida de sua voz.

Eu uso bastante palitinho para desenhar na areia [risos]. É sério! O professor de sala usa o giz para escrever no quadro, eu dou uma de Padre José de Anchieta, né? Não era ele quem escrevia na areia? Então, eu abaixo lá e digo aos alunos: 'Olha aqui, olha, aqui está, é a coluna vertebral, vamos ver uma escoliose, é assim, veja!' Eu desenho no chão! No chão do pátio, no chão de terra ou lá em cima também, quando a questão é o esporte, eu mostro para os alunos: 'Olha, a posição ideal é essa daqui, vamos partir dessa posição, venham pro chão e vamos desenhar'. Eu uso bastante o recurso do desenho (Profª ANGÉLICA, entrevista).

E quando o sol agride de maneira implacável,

Eu vou para sombra, passo protetor fator 50, ponho boné, óculos escuros, chamo os alunos (que assim como eu, não estão dispostos a torrar no sol) pra entrarmos para o pátio interno e fazer as práticas desde que não seja com bolas. E aos que, mesmo que se disponham a ficar no sol escaldante, eu digo: 'Eu só vou exigir que vocês fiquem no sol quando vocês estiverem protegidos'. Eu ainda estou um tanto protegida, a escola não pode exigir que o aluno se exponha a um fator de risco à sua própria saúde (Profª ANGÉLICA, entrevista).

Embora diante de condições adversas, a professora Angélica não desiste do trabalho, mas imprime sua marca a fim de desanonimá-lo, contribuindo, desse modo, com o processo de organização do trabalho escolar (o que deveria ser reconhecido e valorizado pelos seus pares). Como assevera Dejours (2005b, p. 55-56), o reconhecimento é a forma específica da retribuição ético-simbólica dada ao sujeito, “[...] como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência”. Vale dizer que, nesse caso, o reconhecimento dos atos industriais e “usos” feitos pelos trabalhadores é o ingrediente necessário para que tais adversidades ligadas ao modo de funcionamento do trabalho nesse ambiente sejam publicizadas, colocadas em discussão entre os pares para que, daí, ganhem força os projetos coletivos de transformações de tais condições e, nesse sentido, favoreçam a autonomia e a potencialização dos “usos” dos docentes. Caso contrário, os “usos de si” guardados em segredo podem gerar a perigosa compreensão de que os docentes sempre dão um “jeitinho” de resolver os dilemas do trabalho e, portanto, modos de funcionamento escolar “minguadores” da vida não são colocados em questão.

Também é importante afirmar que não defendo a premissa de que os professores possuem “superpoderes” capazes de sempre inverter as lógicas e as condições adversas. O que desejo é afirmar a potência do poder inventivo, a capacidade de luta, a mobilização de saberes e a impassividade desses trabalhadores diante de formas de organização do trabalho escolar que os desfavorecem e que necessitam, com urgência, serem colocadas em questão para que possam ser reconstruídas com a participação dos professores.

Por fim, é possível dizer que produzir saúde na escola envolve risco na prova de si no trabalho. Afinal, para Canguilhem (1990), ser saudável é desenvolver margem de tolerância que permita enfrentar as adversidades e demandas do meio, que, por sua vez, possui natureza infiel. Falhar, nesse caso, não significa o fim ou uma tragédia, mas se constitui em desafio a ser superado. Como afirma Canguilhem (apud NOUROUDINE, 2004, p. 58), o homem normal se sente capaz de adoecer, “Mas se sente capaz de afastar essa eventualidade. Tratando-se da doença, o homem normal é aquele que experimenta a certeza de poder frear, nele mesmo, um processo que, em outros, iria até o fim da linha”. Caponi (2003, p. 72), a esse respeito, argumenta que “Dizer que a busca da saúde perfeita é um objetivo ilegítimo para saúde pública significa afirmar que os riscos fazem parte da saúde. Isto nos exige poder diferenciar quais são os riscos que podem e devem ser evitados e quais são inerentes à existência humana”. Portanto “[...] para que o homem normal possa se considerar como tal, e crer na sua normalidade, precisa não do antegosto da doença, mas [apenas] de sua sombra projetada” (NOUROUDINE, 2004, p. 58).

4.5 A PROFESSORA BEATRIZ E O “REENCONTRO” COM O POLIVALENTE: A RELAÇÃO COM A ESCOLA E A SAÚDE NO TRABALHO

A professora Beatriz mora ao lado do Polivalente estudado. Ela foi contratada, por três meses, com o objetivo de cumprir o último bimestre letivo de 2007, em substituição à saída da professora Angélica. Recentemente formada no Curso de Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Espírito Santo, a professora Beatriz também estudou no Polivalente os sete primeiros anos do Ensino Fundamental, o que, segundo ela, é um importante ingrediente para a compreensão do processo de

trabalho, como primeira experiência profissional, haja vista ter vivido boas experiências de escolarização e ter estabelecido uma relação de afetividade com a escola.

Essa escola abriu as portas pra mim duas vezes. Inicialmente, quando eu entrei aqui na primeira série, eu estudava numa outra escola e, por eu ser uma menina muito chorona, a outra escola não me aceitou. Eu fiquei um tempo, mas a diretora falou com minha mãe que eu não poderia continuar estudando na sua escola, porque eu estava atrapalhando os outros alunos. Minha mãe escolheu uma escola pública onde eu pudesse estudar, escola próxima à minha casa, que eu estudei era essa, o Polivalente. As pessoas da escola, na época, me acolheram de verdade e souberam lidar com o problema que era meu, era da minha família. Acabaram lidando de uma outra forma com esse problema, então eles acabaram me conquistando para permanecer na escola. Com o tempo, então, essa escola representou pra mim, primeiro, na primeira vez a oportunidade de está estudando. Estudei aqui até a sétima série e saí por questões de greve, essas coisas! A segunda vez, eu retornei como professora, então a escola abriu as portas pra mim mais uma vez, porque seria minha primeira experiência como professora formada. Foi minha primeira experiência, me acolheram, assim, de uma boa forma, me deram autonomia. Então essa escola representa, pra mim, um aconchego, tanto no início como agora no final. Acolheram-me em momentos totalmente distintos da minha vida, de certa forma, tenho uma relação afetiva com essa escola (Profª BEATRIZ, entrevista).

Retornar à escola em que estudou gerou, para a professora Beatriz, alguns riscos no que se refere a possíveis avaliações de seus pares acerca da qualidade de seu trabalho, em comparação com bom desempenho que tinha como aluna. Nouroudine (2004) analisa a questão do risco no trabalho como defasagem existente entre as normas de segurança definidas antes das atividades e os saberes-fazereres de prudência mobilizados na atividade. Nesse caso, “[...] a defasagem é o caldeirão da infração operante na atividade” (NOUROUDINE, 2004, p. 37). Assim, compreendo que riscos bem dosados se constituem em desafios a serem superados pelos sujeitos que engajam o “corpo-sí” no trabalho. Nesse caso, reencontrar seus professores, agora como pares de trabalho. Segundo ela:

Inicialmente me trouxe um pouco de medo, pois, apesar de chorona, eu era boa aluna, então foi uma cobrança de mim pra mim mesmo. Eu fui uma boa aluna e aí, como professora, eles esperavam algo de mim, talvez não intencionalmente. Então, foi interessante, foi engraçado os professores terem dado aula pra mim na 5ª e 7ª séries e agora voltar e reencontrar. Por outro lado, acabou me trazendo um pouco de medo, insegurança, pela questão de às vezes surgirem comparações mesmo:

Ah, era boa aluna e agora? Aí não sei, mas foi bom para meu trabalho (Profª BEATRIZ, entrevista).

É a partir da análise efetuada por Canguilhem, que Nouroudine (2004) apresenta que o homem, dito *são* (saudável), não o é, *a priori*, ou apenas se pode auto-intitular aparentemente saudável. Sua saúde é um equilíbrio que ele alcança mediante rupturas incoativas. Por isso, a ameaça da doença torna-se um constitutivo de saúde, um risco necessário, algo a ser gerido, um operador de saúde no trabalho.

Diferentemente dos professores que moram em comunidades distintas da escola onde trabalham, a professora Beatriz se depara, a todo instante, com pessoas que, de algum modo, podem tornar seu trabalho visível para o “bem” ou para o “mal”, o que, ambivalentemente, gera “insegurança” de ser mal avaliada (e as repercussões disso na comunidade, na roda de amigos, na família, na vizinhança) e “segurança” de poder contar com o apoio e com o acolhimento de pares que se construíram bem antes da “história” do trabalho. Logo que chegou à escola, a professora Beatriz se identificou:

Eu conhecia grande parte dos alunos. Cada turma que eu entrava e falava: ‘Minha nossa! Moro aqui, participo da Igreja Católica’. Então, há um monte de alunos daqui que já me conheciam da igreja, já tinham me visto. Tem alunos daqui que eu conheço. Moramos perto, somos vizinhos. Isso me trouxe certa insegurança, ao mesmo tempo em que poderia me proporcionar segurança: ‘ah... já conheço alguém?’ Paradoxalmente, isso me trouxe insegurança também, porque aquelas pessoas já faziam parte do meu ambiente social (Profª BEATRIZ, entrevista).

Não apenas os alunos, mas “Os pais me conheciam, eu não chegava a ser amiga do ponto de vista íntimo, mas conhecia os pais e conhecia os filhos (Profª BEATRIZ, entrevista). Se, no ambiente de trabalho da professora Beatriz, produziram-se inseguranças relativas às avaliações dos outros que são da mesma comunidade, isso não significou uma ameaça que impedisse que o trabalho fosse bem desenvolvido; pelo contrário, a sensação de estar sendo “[...] avaliada por todos os lados, de certa forma ajudou, pesou positivamente, foi algo a mais”! (Profª BEATRIZ, entrevista). Clot (2006) lembra que eficiência no trabalho não significa apenas realizar as tarefas técnicas, mas atrela-se também ao privilégio de poder passar pelos colegas de trabalho e ter abertura para cumprimentá-los, poder se apresentar

ao outro como expressão de aceitação e de maneira amigável ou sua possibilidade de composição no ambiente de trabalho.

Eu acho gratificante! São essas coisas que estimulam, que ajudam! Esses dias, eu estava passando na rua, um aluno me viu e disse assim: 'Oi, professora!' Eu disse: 'Olá, tudo bem!' [sorridente e com um brilho no olhar]. Eu achei curioso que com ele há uma identificação, um feeling. Eu passava nos corredores lá da escola, ele sempre perguntava: 'Professora, você vai dar aula hoje?' Aí você percebe que alguém deu alguma importância para aquilo que você estava fazendo no trabalho! (Profª BEATRIZ, entrevista).

A combinação da primeira experiência com o fato de trabalhar num ambiente “familiar”, participar e morar na comunidade e ter construído uma relação de afetividade com a escola quando aluna se constituiu num potente motor que contribuiu para a professora Beatriz mobilizar conhecimentos e fazer usos diversos para não abandonar seu trabalho. Também foi importante para o desenvolvimento de margem de tolerância diante de uma experiência inicial que se mostrou fortemente adversa.

No que diz respeito ao trabalho de professores de EF na escola pública, são notáveis os dilemas e limitações, nos mais diferentes âmbitos, com que são obrigados a se confrontar esses docentes: precários espaços físicos para as aulas, a quantidade insuficiente de recursos e materiais, os divergentes imaginários que os vários atores escolares apresentam, associado ao *déficit* de legitimidade dessa disciplina como componente curricular da escola (WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005).

Solteira e com 24 anos, Beatriz vive sua primeira experiência como professora de EF, lecionando para sete turmas do primeiro e cinco turmas do segundo ano do Ensino Médio, o que se apresentou como grande desafio, uma vez que a docente teve exímias vivências em sua formação inicial universitária com esse público escolar, como ela mesma declarou:

Senti uma diferença muito grande com o Ensino Médio. No início eu senti uma diferença muito grande. Tive contato com a CRIARTE que era com educação infantil, com crianças de quatro anos. Quando eu fiz estágio curricular, fiz com crianças de 4ª série e 5ª série! Então, assim,

nunca tinha lidado com adolescentes dessa faixa etária de 15 anos e daí pra cima (Profª BEATRIZ, entrevista)

Para Hubermam (1999), na tensão das primeiras experiências com a realidade de seus meios de trabalho, é que os professores se confrontam inicialmente com seus processos de formação profissional e sentem os impactos de suas escolhas, tanto no que diz respeito a opções acadêmicas como pessoais e culturais que o constituem como professor-pessoa. Buscando suprir as insuficiências da formação inicial e marcar seu lugar no chão da escola, a professora Beatriz mobiliza táticas, reorganiza o tempo, joga com as brechas de normas para se manter e garantir qualidade no trabalho, o que pode ser evidenciado na maneira como ela faz o planejamento das aulas, o que transborda o pífio tempo de planejamento oferecido pelo Governo do Estado e acatado pelos docentes e pela escola:

Mesmo que eu não tivesse fazendo alguma coisa, eu estava pensando no que eu poderia fazer, então, mesmo fora da escola, eu sempre estava pensando: 'Como eu vou fazer isso? Como eu vou fazer isso?' Por exemplo, quando eu entrei: 'Como eu vou trabalhar? O que eu vou trabalhar?' Eu chegava aqui, fazia o que eu tinha planejado, nem sempre dava certo, mas tentava fazer e do momento que batia o sinal da última aula que era 11h30min, era à tarde e parte da noite pensando, procurando alguma coisa, pensando e procurando alguma coisa que pudesse acrescentar, até porque eu não sabia o que fazer mesmo! Completamente perdida, era praticamente o dia inteiro pensando na escola. Estava na aula de Inglês, mas minha cabeça estava assim: 'Meu Deus, ainda não consegui projetar o que eu vou trabalhar, o que eu vou fazer.' Então, assim, em todas as horas, mesmo que não fosse concretas ali, de estar fazendo, o pensamento estava tentando achar uma solução para o que eu tinha que fazer. Então, assim, era praticamente 24 horas. Perdia o sono também, às vezes pegava parte da noite ou então acordava muito mais cedo do que eu tinha que acordar pra vir trabalhar pensando nisso. Então ocupava meu tempo praticamente inteiro. Depois de certo tempo, isso já foi ficando mais tranquilo. Assim, ocupava 24 horas, mas passou a ir ocupando a parte da tarde, porque aí eu já conseguia me organizar de forma melhor, eu já conseguia dormir de forma melhor, não cem por cento, mas isso foi melhorando com o tempo (Profª BEATRIZ, entrevista).

Os primeiros dias não foram fáceis para a professora Beatriz, porque ela chegou e, de maneira estanque, tentou romper com a cultura da EF cristalizada nos alunos e com a maneira com a qual trabalhava a professora anterior, impondo, de certa forma e sem sucesso, sua visão de aula de EF. Sentindo-se culpada e incapaz de envolver os alunos do Ensino Médio em suas propostas de aulas, a

professora experimentou, por algumas vezes, aquilo que Brito, Athayde e Neves (1998) designam de “transtornos mentais leves”. Quando chegava sexta-feira, Beatriz

Dava graças a Deus. No domingo, eu já estava sofrendo porque estava perto da segunda. Eu me sentia bem na sexta, sexta à tarde eu estava feliz da vida, sábado eu já começava a ficar angustiada, porque eu sofro por antecipação, sábado à noite já começava a sofrer porque estava perto da segunda-feira: ‘Minha Nossa Senhora!’ Quando eu lembrava que tinha que vir para escola, domingo à noite eu tinha crise de choro, segunda de manhã, antes de vir pra escola, direto, mamãe falava: ‘Você não vai para escola’. Eu dizia: ‘Eu vou, eu tenho que ir trabalhar’. Saía de casa chorando, com o olho cheio de lágrimas, chegava aqui na escola, respirava fundo... ‘É meu trabalho, eu preciso suportar’ (Profª BEATRIZ, entrevista).

Muito preocupada com a imagem negativa que os outros pudessem construir a seu respeito, a professora Beatriz tentou resolver os problemas de ansiedade e perda de sono consultando um médico psiquiatra, o que agravou seu estado emocional gerando sentimento de inutilidade e desqualificação no trabalho. Segundo essa docente,

Ele falou [o médico-psiquiatra] como eu deveria agir com os alunos, como eu deveria dar aula, que aí eu não me frustraria! Por exemplo, foi o que ele falou: ‘olha, deixe-os fazerem o que eles quiserem fazer, não é mais fácil? EF é um momento de lazer pra eles porque eles ficam mais presos na sala de aula’. Mas, justamente essa ‘prescrição’ só aumentou meu sofrimento! (Profª BEATRIZ, entrevista).

Trazendo Canguilhem (1990) para a análise, é possível dizer que o médico-psiquiatra desconsidera a implicação da professora Beatriz na constituição do ambiente de trabalho, bem como aquilo que tem valor para sua saúde: a potencialização de seu processo de trabalho. A saúde não está a cargo exclusivo da Medicina ou de qualquer ciência que se julgue da “Saúde”. Os trabalhadores e, nesse caso, os professores, são autorizados a dizer acerca daquilo que é saudável e que os fazem sofrer, uma vez que a mesma dor pode afetar os sujeitos de maneiras distintas e solicitar enfrentamentos singulares.

Sentimento de inutilidade e de atividade esvaziada de sentido humano, de criação, é o que nos alerta Dejours (1992), acerca de uma imagem que o trabalhador pode

construir sobre si mesmo e que se apresenta na situação de trabalho diretamente relacionada com uma desvalorização do que faz e o conseqüente não reconhecimento de seu trabalho pelo outro. Nessa perigosa trama, todos os acontecimentos passam a ser superdimensionados e ganham conotação negativa por parte da professora Beatriz, gerando-lhe medo.

Sentia-me muito angustiada, muito inquieta, apreensiva nos momentos difíceis, angustiada. Às vezes de parecer que as coisas só aconteciam comigo, de sentir que eu não era capaz de fazer, capaz de realizar algo. Incapacidade. Parecia que tudo era muito mais forte que eu. Eu via que uma coisa que não era tão grande, eu via de forma muito maior pro lado negativo. Então aquilo me abafava de certa forma. Mas aí, no meio desses momentos difíceis, tinha também os momentos de alegrias, às vezes é até engraçado, você comentou assim: ‘E quando um aluno te chama de professora na rua?’ Isso, às vezes me trazia algo de bom e às vezes eu pensava: ‘Meu Deus, onde eu passo têm alunos, todo lugar que vou tem alguém me cumprimentando: ‘Ei, professora’. É engraçado, é legal! Não sei se era reconhecimento, eu sentia que os alunos, apesar de eu achar que o trabalho não estava tão bom, eu sentia nisso acolhimento (Profª BEATRIZ, entrevista).

Sustento que toda nova experiência de trabalho na escola, seja ela primeira ou não, solicitará dos professores margem de tolerância em respeitar “um tempo”, pedagogicamente necessário, para a construção de relações de confiança com o alunado, sem o qual a tentativa de ensino de conteúdos tende a sucumbir, bem como é fundamental dar-se “tempo” para “ler” o cotidiano e estabelecer parcerias com os colegas de trabalho.

Eu pensei que fosse conseguir mudar muitas coisas, mas vi que eu não consigo mudar isso com um curto espaço de tempo, que eu preciso de um tempo maior! Como foi minha primeira experiência, não que eu esteja segura, mas, de certa forma, um pouco mais confiante. Ao mesmo tempo em que eu sei que não é possível modificar num curto espaço de tempo, eu percebi que é possível fazer alguma coisa. É possível tentar fazer algo, e que a culpa não é só minha, que envolve outras questões (Profª BEATRIZ, entrevista)

Para Pérez Gómez (1998), competência docente não é algo que se pode determinar do exterior. Cada professor desenvolve competências de acordo com as possibilidades que podem ser criadas na relação com o meio de trabalho. Contudo, algumas competências relacionais, como desenvolver a compreensão situacional,

habilidades de argumentar, de negociar e mediar momentos de tensões e conflitos são tão importantes para vida no trabalho escolar como o domínio de conteúdos e técnicas didáticas. Foi o que teve que aprender no trabalho a professora Beatriz. Desde que chegou à escola, ela não se satisfazia em ensinar apenas os esportes tradicionais para os alunos: futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Ela acreditava que, por meio desses esportes e sob o domínio e vontade dos alunos, estava contribuindo apenas para fortalecer valores do sistema capitalista e da reprodução cultural. Portanto, para propor e implementar mudanças que tivessem significado pedagógico, ela afirmou que teve que aprender no trabalho e por meio da atividade a “negociar” com os alunos. Mas até o “negociar” com os discentes guarda riscos: os de se conformar em atender as vontades e interesses dos alunos.

Cair nessa armadilha pode piorar a situação na medida em que o professor se insensibiliza e não consegue perceber que seu trabalho está sendo governado por outros. Negociar com os alunos é se colocar no jogo de poder com eles, nunca dominá-los ou se permitir dominar pela força, porque o invivível está atrelado ao fato de a vida humana, toda vida humana, deixar de se manifestar de forma sadia, a partir do momento em que os “outros” fazem uso da força no intuito de fazer valer integralmente suas normas e valores. Ou seja, “Uma reação forçada é uma reação patológica” (CANGUILHEM, 1947, apud SCHWARTZ, 2002b, p. 117). Nesses termos, afirmo a importância do jogo de poder nas relações pedagógicas e no trabalho docente, pois o poder produz realidade; produz campos de objetos, efeitos e rituais de verdade. É na relação de poder e contrapoder que os indivíduos mobilizam suas forças para produzir algo (FOUCAULT, 1987).

A professora Beatriz passou a modificar sua atividade a partir do momento em que permitiu que a atividade a modificasse. Isso foi evidenciado quando ela estabeleceu uma negociação com os alunos em prol de ensiná-los o conteúdo atletismo. A professora me relatou que entrou na sala de aula para fazer a proposta de ensino-aprendizagem para uma das turmas na qual os alunos estavam resistentes a qualquer conteúdo diferente do que eles já conheciam. Segundo ela, a conversa/negociação se desdobrou da seguinte forma:

Profª – Bom-dia! (para um aluno que está na porta da sala)

Aluno Lico – Lá vem, né, professora. Já vem você!

Profª – Como eu tinha dito na outra aula... [interrupção]

Aluno Fábio – Professora, a gente já falou que não vai fazer isso, não, não vamos fazer atletismo! A gente não vai fazer, não vai!

Profª – Pois é, como eu falei na outra aula... (Profª BEATRIZ, entrevista).

Os alunos interrompem novamente,

Aluno Lico – Professora, a senhora não vai vir com esse lance de atletismo, não, né?

Profª – Calma, gente, vocês nem esperam eu falar. Você sabem o que eu vou falar?

Aluno Tom – Fala aí professora!

Profª – A gente tinha combinado de trabalhar o atletismo, só que a gente vai começar a trabalhar o atletismo na próxima aula. Esta aula vai ficar livre pra vocês, vocês vão jogar o que vocês quiserem – eu estava com tudo preparado para iniciar o atletismo naquele dia – com uma condição: na próxima aula, nós vamos começar o atletismo.

Aluno Lico – Está bom, professora, na próxima aula, vamos começar o atletismo (Profª BEATRIZ, entrevista).

Daí pra frente, tranquilo, aí eu voltei na sala na próxima e aula disse: 'Hoje vamos começar o atletismo'. Houve algum embate, mas para eu conseguir dar o que estava me propondo a fazer, eu tinha que fazer algumas negociações, soltar a corda e puxar um pouco a corda, meio assim (Profª BEATRIZ, entrevista).

Mesmo por ter sido uma aluna que poucas vezes estudou atletismo nas aulas de EF em seu processo de escolarização, e mesmo por ter optado não cursar a disciplina Atletismo na Universidade, a professora Beatriz mobilizou esforços e se dedicou sobremaneira para tentar ensinar algo “novo” para seus alunos e colocar em prova suas capacidades de ministrar um conteúdo do qual não tinha domínio técnico. É no engajamento do “corpo-si” na atividade que se incorporam os saberes, as arbitragens, os valores, a linguagem e as palavras que afrontam e renormalizam os constrangimentos e variabilidades do meio. Se trabalhar é sempre produzir “história”, e se essas “histórias” não ocorrem em outro lugar senão no engajamento do corpo-si na atividade, o corpo e as experiências nele cravadas não compõem um dispositivo de mera reprodução e repetição, mas constitui-se como espaço do uso de si, como o lugar de problemas, de negociação, de possíveis, “O trabalho não é só execução, é uso, o que supõe um espectro contínuo de modalidades problemáticas” (ALVAREZ,

2004, p. 131). A luta por saúde no trabalho foi também um processo formativo para a professora.

Busquei materiais para as aulas, conversei com professores que já tinham experiência em dar aula de EF, tanto com professores da Universidade como professores da escola mesmo, sentava mesmo, lia, procurava na internet coisas que poderiam me ajudar. Não tinha a mínima noção do que dar, do que passar para eles, aí tentava buscar materiais, livros, internet, trocas de experiências com outros professores. Isso acabou me ajudando um pouco porque eu vi que os problemas que eu estava enfrentando não eram só meus (Profª BEATRIZ, entrevista).

De acordo com Wittizorecki e Molina Neto (2005), os dilemas e as infidelidades com as quais os docentes se confrontam cotidianamente nas escolas, derivados das características do contexto social no qual estão imersos, das contingências relativas ao ato educativo e da complexidade de trabalhar com outras pessoas, constituem a base necessária para que esses trabalhadores maquinem diariamente uma série de engenhosidades (como a construção da relação de cooperação e aliança) e saberes (como a capacidade de leitura da realidade e a tolerância às adversidades), para lidar não só com as demandas e necessidades que essas condições lhes colocam, como também com suas próprias incertezas e desafios. Nesse sentido, encontrar formas alternativas de ensinar o conteúdo atletismo, ressignificando-o no âmbito de um projeto educativo cooperativo-solidário, foi o desafio e a escolha da professora Beatriz, que pensou e efetivou o ensino desse conteúdo:

Na corrida, havia, duas equipes. A gente marcou as raias para que nessa corrida nós pudéssemos aferir o tempo, mas o tempo não seria de um aluno só, não um tempo individual, mas o tempo da equipe. Essa era a proposta inicial. Nas corridas, um fez em um minuto, outros fez em 50 segundos, o outro fez em 30, o outro fez em 10. Somaria e esse seria o tempo da equipe, então seria um trabalho colaborativo, tinha pensado em fazer assim. No arremesso de peso a mesma coisa, era a soma de tudo, não estaria incluído aí o melhor ou o pior, mas que eles se percebessem como um conjunto, mas não deu certo, porque a participação dos alunos foi pequena (Profª BEATRIZ, entrevista).

O fato de a aula não ter repercutido como o esperado, não mais provocava na professora Beatriz sentimento de incapacidade, indignidade e desqualificação, mas a certeza de que era necessário tentar outra via. Também gostaria de ressaltar que não concordei com a professora acerca de sua avaliação dessa aula, uma vez que a

não participação se restringiu à maioria dos meninos. As meninas participaram e se confrontavam com os meninos que tentaram atrapalhar a aula. Contudo a professora nos mostra o que ela considera como “aulas que deram certo:”

Trabalhei um jogo de trilhas, uma espécie de ‘caça ao tesouro’. Nesse deu certo! Nesse eu consegui trabalhar em equipe, eles montaram pistas, onde reconheceram o espaço da escola mesmo, do portão da secretaria pra cá, aí eles faziam perguntas relacionadas aos esportes. Nessas perguntas relacionadas aos esportes, eu não restringi só ao atletismo, eram cinco pistas, a primeira eles falaram, e as outras quatro eles esconderam, nessa o trabalho de equipe deu certo. Eles realmente trabalharam em equipe, todos pensando juntos na hora de esconder as pistas. Na maioria das turmas, saía o grupo inteiro para o pátio, aí, quando demorava muito pra achar a pista, eles davam dicas (Profª BEATRIZ, entrevista).

A professora fala com satisfação acerca da aula que considera ter sido exitosa e afirma que o mais importante foi que,

Os alunos que estruturaram buscaram informações que eles não sabiam sobre o esporte. Eles buscaram, me procuraram para poderem elaborar as pistas. Aí tinha o tempo da equipe. Eles liam a primeira pista e a primeira pergunta, eles tinham tempo de responder. A partir daí, eu começava a marcar o tempo, aí eles tinham que trabalhar juntos! Foi muito interessante, eu me diverti muito, muito, nesse processo, muito interessante (Profª BEATRIZ, entrevista)!

Viver saúde no trabalho e em outras esferas da vida será sempre tentar gerir os encontros em que eclodem as infidelidades e histórias (SCHWARTZ, 2005b). Os trabalhadores se apropriam das normas, mascaram, transgridem, jogam com elas inventando novas normas, isto é, renormalizam permanentemente por meio da atividade. Isso significa que há vida, significa a possibilidade de dominar um sistema (DURAFFOURG, 2007). Reconhecer uma situação de trabalho como uma “história” “[...] é nos conduzir a tocar o dedo no que o trabalho nos engaja e nos custa, porque ele nos obriga sempre mais ou menos a criar, a inventar e, por aí mesmo, a nos (re)inventar” (SCHWARTZ, 2005a, p. 4). Nessa esteira, fazemos as escolhas de vida que nos orientam a desenvolver mais ou menos engenhosidade, criatividade, permitindo que recombinações de tal ou tal maneira, em tal ou tal direção, nossas experiências e saberes anteriores, já que “É a dimensão irredutivelmente política do trabalho e por aí mesmo a dimensão política da produção e legitimação de saberes no trabalho” (SCHWARTZ, 2005, p. 5).

O ambiente de trabalho da professora Beatriz não se restringiu à escola, mas transbordou pelas ruas da comunidade, supermercados, feiras, praças e por todos os cantos da comunidade. Se riscos *sui generis* se apresentaram na combinação dos elementos que permearam a sua “história” de trabalho no Polivalente, a gestão desses riscos se constituiu nas alavancas que lhe permitiram criar, renormalizar e tornar possível a saúde. O contrário disso,

Teria me frustrado muito mais, se eu tivesse desistido, eu teria me sentido muito incapaz, me traria um sentimento de incapacidade, de impotência. Acho que quando eu ouvisse o sinal tocando lá de casa, iria me dar um aperto no coração, eu ia falar assim: ‘Poxa, eu poderia estar lá, ter tentado fazer alguma coisa e desisti nem no meio do caminho, mas no início’ (Profª BEATRIZ, entrevista).

Por fim, lanço a última expressão da professora Beatriz na entrevista, o que, em meu compreender, é a síntese daquilo que gostaria de ter escrito acerca do seu processo de trabalho e de sua luta por saúde:

Eu me sentiria mal por não ter, pelo menos tentado. Eu acho que só o fato de ter tentado, pra mim, é uma vitória. Eu tive algumas frustrações? Tive! Angústias? Muitas! Mas, se eu tivesse saído, eu não sei, eu posso chamar isso de uma questão pessoal, mas será que eu não sou capaz de tentar? Será que não sou capaz nem de tentar? De saber se ia dar certo ou não? Por ser uma faixa etária que nunca havia trabalhado. Aí eu tentei contextualizar tudo, assim: o período em que eu entrei, já tinham passado dois professores por aqui, eu sei que comentaram comigo que eu era a terceira professora aqui (no ano). Então, eu tentei imaginar todo o contexto: eu não posso entrar pensando em mudar tudo, eu já entrei e quase não dei tempo nem de eles se adaptarem a mim, porque eu já entrei querendo modificar. Eu falei: ‘Gente, será que é possível, eu vou tentar, vamos ver no que vai dar, até dezembro, apesar de tudo, das angústias, de tudo até dezembro eu vou tentar ficar, se eu não quiser ficar, depois encontro outro rumo, né?’ Mas, no final, mais pro final assim, eu estava até comentando, quando eu comecei a me acostumar com os alunos e eles comigo, acabou o ano. Depois eu fui achando que não era tão ruim, no início eu achei que era péssimo. Depois esse péssimo foi reduzindo, não vou dizer que acho cem por cento, mas hoje eu acho que eu consegui lidar com as dificuldades que foram aparecendo, não sei se eu consegui resolver todas elas, e às vezes nem sabia como resolver, mas tentei e o fato de tentar pra mim já é um estímulo, uma força de não desistir no primeiro obstáculo que apareceu. Então, pra mim, deu mais força ainda pra continuar (Profª BEATRIZ, entrevista).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego a este momento final do trabalho de pesquisa e a primeira consideração necessária a ser feita é a de que não mais sou o mesmo membro da comunidade, o mesmo ex-aluno, o mesmo ex-professor e o mesmo pesquisador que chegou ao Polivalente para realizar um estudo com os professores de EF.

Investigar o cotidiano escolar e a atividade de trabalho dos docentes não foi uma tarefa simples, mas deveras complexa. Por vezes, não consegui enxergar o que desejava e, reciprocamente, o que se desejou explorado não o era.

As sensações e questões que me afetaram durante o trabalho de campo foram as mais diversas. Poderia, por exemplo, eu também ser considerado ou estar sendo veladamente concebido pelos atores escolares como “invasor” da escola? Refleti inúmeras vezes: o que me condiciona como diferente dos ex-alunos que pulam o muro para dentro da escola? Não sou também um ex-aluno dessa escola? Quantas vezes pulei o muro “para fora” e “para dentro dessa escola” (foram muitas vezes, nem consigo contar!). Como essa condição contribuiu para que eu elaborasse a hipótese de que eles poderiam não representar, *a priori*, o perigo da forma como anunciavam alguns dos atores escolares?

O que me levou a fazer um novo lastro na trilha do objeto de pesquisa e me debruçar sobre o tema da violência e suas relações com o trabalho dos professores de EF? Teria sido apenas por ter se caracterizado como infidelidade e perigo para os docentes investigados ou porque isso me afeta, produzindo sensação de medo como professor de EF que pode voltar a lecionar nessa escola?

Dar visibilidade aos “usos de si” engendrados nas dramáticas do trabalho docente de professores de EF atrela-se à minha postura política de professor-pesquisador que deseja que os modos de funcionamento escolar sejam revistos em prol da abertura dos processos de criação no trabalho docente? Embora não possam ser dissociados dos “usos de si por si”, o que me afetou a ponto de focar os predomínios dos “usos de si pelos outros” e o difícil trabalho dos professores de EF? Teria sido minha “história” de trabalho como professor de EF na escola

desvalorizada e desqualificada, não reconhecida pelos pares em algum momento? Quantas vezes, na negociação com os alunos, cheguei à conclusão, por meio da leitura da realidade, de que entregar-lhes a bola “era o melhor negócio” naquele momento? Como tive que inventar maneiras de realizar o trabalho de campo diante da exposição ao sol implacável do pátio externo do Polivalente? Como me senti nas Estações de Ensino-Aprendizagem da professora Angélica, correndo na pista de atletismo da professora Beatriz e jogando com o time de voleibol da escola treinado pelo professor Pietro?

Essa implicação atrela-se, todavia, também, à minha formação acadêmica no curso de Mestrado, espaço/tempo no qual essa postura epistemológica foi discutida e arquitetada. Na composição desses elementos, somados à minha posição política e crença na potência da vida em se criar e recriar em meio ao jogos e sistemas de poder, foram produzidos os dados, as relações de confiança e de desconfiança no campo, as referências bibliográficas eleitas e descartadas, as análises e a síntese que prossegue.

No que se refere ao aporte teórico-metodológico adotado, é mister dizer, não fiz nem pesquisa ergológica, nem pesquisa etnográfica, mas a interface entre elas se constituiu na ferramenta fundamental com a qual operei relações no campo e ajustes no foco do objeto de estudo. Essa orientação metodológica possibilitou-me compreender que a atribuição de sentidos aos dados necessita ser discutida e compartilhada com os professores. Mostrou-se profícua também ao me alertar e orientar para uma postura de humildade epistemológica em relação aos saberes produzidos pelos professores da escola, o que viabilizou um espaço de discussão aberto e transparente com esses pares, contribuindo, sobremaneira, na minha formação como professor-pesquisador por meio das trocas de saberes com os docentes. Nesses termos, pesquisar a **saúde do trabalhador** requer uma postura político-epistemológica de produção científica pautada na dimensão coletiva do trabalho.

Inicialmente eu pensei que você fosse ficar lá só observando, não que você fosse obrigado a me ajudar, isso não, mas assim, alguém que estaria só observando, só de fora, sem se envolver. Com o tempo, eu pude perceber que, na verdade, eu te vi não mais apenas como

pesquisador, eu te vi como alguém que estava ali para fazer a pesquisa, mas não alguém isolado. Assim, alguém que estava também, de certa forma, junto comigo, alguém que eu poderia contar, não amenizar minhas inquietações, mas eu vi em você alguém com quem eu poderia contar para dialogar mesmo, pra está conversando. Então, assim, eu deixei de te ver apenas como alguém que estava totalmente fora, alguém que estava acima e totalmente fora, pra te ver como um parceiro mesmo nos momentos difíceis e conversar com você também me trazia certa tranquilidade, porque a gente tem visão de pesquisador como alguém que está totalmente fora, como alguém que só vem para julgar e, com o tempo, eu vi que não era isso (Prof^a BEATRIZ, entrevista).

Ao trilhar o Polivalente e perscrutar os atores que o constituem, evidenciei peculiaridades desse contexto que se relacionam diretamente com os processos de produção de saúde. No que tange a seus aspectos infra-estruturais para as aulas de EF, a exposição ao sol intenso foi apontada pelos professores dessa disciplina como nocividade que, além de produzir problemas associados à saúde (como dores de cabeça, resfriados, doenças de pele), impede que o espaço seja utilizado em determinados horários. Vale dizer que essa exposição ao sol, na visão dos docentes, também se transforma no argumento de defesa de alguns alunos para não aderirem às aulas, mesmo nos momentos em que a incidência solar não se mostra agressiva.

Embora as condições estruturais de trabalho dos professores apresentem algumas carências, incluído nessas os recursos materiais e didáticos para as aulas de EF, os três professores que participaram do estudo afirmaram que essas condições interferem muito pouco na qualidade do trabalho. É bom lembrar que os professores praticam os espaços das mais variadas formas, sendo eles próprios componentes dessa estrutura, quando aí imprimem suas marcas, concebendo e fazendo usos (ou não) de acordo com a produção de singularidades.

As prescrições que chegam à escola, enviadas pela SEDU e pelas Superintendências, colocaram em operação, durante o período em que estive no campo, modos de subjetivação aliados com o sofrimento dos professores de EF, à medida que julgam, apenas a partir de seus referenciais, a “qualidade” do trabalho docente. A forma como tais prescrições são encaminhadas contribui para a “invisibilidade social” dos saberes e dos “usos de si” quando estipulam, “de maneira

verticalizada”, o valor e a legitimidade do saber que os professores devem produzir para serem reconhecidos. Corroboro o pensamento de Correia (1999) quando afirma que esse tipo de política prescritiva atua na “desqualificação” dos saberes e táticas dos docentes, cuja produção obedece a outras lógicas. Ou seja, o discurso da “qualidade” e “inovação” proferido pela SEDU concede prêmios a poucos e produz, como inevitável contrário, a impressão de que a grande maioria dos docentes são fracassados e “desqualificados”. Parafraseando Schwartz (2000a), o que presenciei foi também o “abuso de si” feito pelos “outros” em relação ao trabalho dos professores de EF.

Por outro lado, os professores buscam as brechas que existem entre o trabalho prescrito e o real para encontrar outras formas de reconhecimento no trabalho. Reconhecimento que deve passar pelo julgamento dos pares no trabalho. Ser pouco solicitado ou exigido foi apontado pelos professores de EF como elemento de desvalorização de sua atividade. O estudo também traz que não é a quantidade de atribuições que intensifica o trabalho docente, mas o baixo valor simbólico (pedagógico) das tarefas que lhes são solicitadas, como: controlar alunos, gerenciar a contingência de alunos em aula vaga.

Os professores de EF envolvidos no estudo mostraram, por meio dos “usos de si,” que não estão rendidos às adversidades do ambiente de trabalho. Os professores buscam escapar ao sofrimento e travam uma luta dia a dia para tornarem “vivível” a vida na escola. Porém, quando o sofrimento dificulta a dialética entre os “usos de si por si e pelos outros”, os docentes produzem defesas que lhes permitem continuar sobrevivendo no trabalho. Dessas estratégias posso citar: economia da voz, proteção contra exposição ao sol, negociações com invasores e alunos, indiferença aos alunos que não aceitam participar das aulas. Mas até quando os professores sobreviverão nessas condições de trabalho? A construção de defesas individuais para problemas sempre coletivos impacta sobre a saúde no trabalho, o que pode levar à naturalização e banalização das injustiças sociais. O sofrimento somente promove um movimento solidário e de protesto quando se estabelece a percepção do sofrimento alheio e de que esse sofrimento resulta de uma injustiça (DEJOURS, 2005). Segundo esse autor, quando estamos insensíveis ao sofrimento alheio, não

nos levantamos nem nos mobilizamos numa ação política de mudança das situações injustas.

Nessa trama, argumento ser um equívoco rotular professores de “rola-bola”, uma vez que ninguém trabalha sozinho. Nesse caso, este estudo mostra que o que ocorre no Polivalente são processos de trabalho construídos na relação com os demais atores escolares, que julgam, reconhecem e legitimam as práticas dos professores ou simplesmente as ignoram como componente curricular importante na formação dos alunos. Portanto, eivada por todos que reconhecem ou consentem, colocar o peso sobre a cabeça de indivíduos é, no mínimo, injusto e se traduz numa perigosa desresponsabilização dos modos de organização do trabalho escolar sobre a atividade de trabalho docente.

A proposição de que a aula de EF é mais exposta do que as dos professores das outras disciplinas não foi verificada nesse contexto. Identifiquei que os atores escolares possuem uma visão muito superficial e míope acerca do trabalho dos professores de EF, uma vez que visualizam e têm contato com a aula de EF apenas (ou na grande maioria das vezes) no momento que os docentes fazem o trajeto com os alunos das salas de aula ao pátio externo. A aula considerada “pública” ocorre no pátio externo, mas os professores do Polivalente não se sentem avaliados em suas competências didático-pedagógicas pelos aqui ali habitam – os alunos em aula vaga e pessoas que pulam o muro para dentro da escola – mas por suas capacidades e habilidades relacionais.

Todavia as pessoas que invadem o pátio e dão um tom de “pública” às aulas de EF e/ou ao pátio externo, exceto sujeitos envolvidos com redes de tráfico e do crime, favorecem o trabalho dos professores investigados à medida que provocam receio na administração escolar em enviar os alunos em aula vaga para esse espaço (os maiores responsáveis pela intensificação do trabalho desses docentes no pátio externo), quando travam com eles embates pela utilização das quadras. Além disso, os invasores conhecidos dos professores de EF os beneficiam, quando informam acerca dos reais criminosos do bairro e que, eventualmente, pulam o muro para dentro da escola.

O problema da violência “no” Polivalente tem que ser considerado também em sua versão violência “do” Polivalente, ou seja, produzida por ela e que sobre ela se dobra e redobra. Embora produzidas em suas faces por mecanismos sociais externos, a escola fabrica sua própria insegurança ao negligenciar parcerias efetivas com a comunidade e o reconhecimento dos “usos” feitos pelos professores EF no enfrentamento desse problema no pátio externo.

Ainda que seus pares na escola solicitem pouco do seu trabalho, no que se refere ao valor e complexidade, os professores de EF do Polivalente mobilizaram capacidades e investiram muito mais do que a tarefa colocada pela organização do trabalho escolar exigiu. Colocaram à prova recursos e mobilizaram saberes, tanto no que se referiu a ensinar aos alunos quanto para lidar com os invasores do pátio externo, extrapolando, assim, o ideário pedagógico acerca dessa disciplina curricular. Isso porque o trabalho como “uso de si” é o lugar do debate/confronto de normas e valores em que os sujeitos fazem escolhas, sendo convocados a colocar em funcionamento capacidades e recursos na atividade.

Nesse sentido, a organização do trabalho escolar regida com base exclusiva nos moldes burocráticos, tutelares e heterodeterminados de gestão reduz a comunicação cotidiana e fragiliza a autonomia do trabalhador, o que não significa eliminá-la. Para Barros de Barros (2003), os processos que se instituem nessa forma de organização do trabalho tendem a suprimir as discussões coletivas, desvalorizam o trabalho e saberes em curso na atividade, conduzindo à atualização de formas despotencializadoras de trabalhar/viver. Ou seja, “O modo de produção de subjetividade predominante é o da produção da repetição e de submissão e, se os trabalhadores naturalizam a situação vivida, não se sentirão potentes para transformá-la” (BARROS, 2003, p. 14).

Chamo a atenção para que essas formas de organização do trabalho escolar sejam colocadas em questão para que possam favorecer os processos de criação gerados nas dramáticas dos “usos de si” de toda atividade de trabalho docente. É necessário rever como a escola tem atualizado seus processos de trabalho e afirmar experiências de gestão que fortaleçam a comunicação cotidiana e estimulem movimentos e processualidades que privilegiam a circulação da fala, a visibilidade e

o reconhecimento dos atos industriais dos professores. Nessa esteira, é necessário coengendrar o “lugar” do debate de normas, de valores, publicizar os modos de funcionamento escolar e os “usos de si” para que possam ser julgados, ou seja, é preciso criar lugares nos quais “[...] esses debates emergjam, para que em seguida se possa conduzir políticas acerca de bens comuns que estejam no nível microscópico, em relação dialética com o nível mais político, o mais macroscópico” (SCHWARTZ, 2007, p. 36).

6 REFERÊNCIAS

ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: D. Alvarez, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 19, n. 47, dez. 1998.

ARNAUS, R.; CONTRERAS, J. D. Una experiencia de investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogías**, Barcelona, n. 220, p. 85-90, 1993.

ÁVILA, A. B.; ORTIGARA, V. Atividade. In: DICIONÁRIO CRÍTICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Ijuí: Unijuí, 2005.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (Org.). **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2003.

_____. **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Nova Letra, 2006. v. 2.

_____. **A saúde em debate na educação física**. Ilhéus: Editus, 2007. v.3.

BARROS DE BARROS, M. E. et al. A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa/saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: ATHAYDE et al. (Org.). **Saúde e trabalho na escola**. Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ, 1998.

BARROS DE BARROS, M. E. Modos de gestão-produção de subjetividade na sociedade contemporânea. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 14, n. 2, p. 59-74, 2003.

BARROS DE BARROS, M. E. **Trabalho e saúde nas escolas**: uma proposta de formação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2005. (Projeto de pesquisa- CNPq).

BARROS DE BARROS, M. E. de.; HECKERT, A. L. C. As movimentações por escola e saúde: o conceito de atividade como operador de análise. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-17.

BARROS DE BARROS, M. E. B. de.; HECKERT, A. L. C. ; MARCHIORI, F. M. Desafios para a pesquisa dos processos de trabalho: a CAP como estratégia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (on-line), v. 6, p. 1-15, 2006.

BARROS, R. B.; BARROS DE BARROS, M. E. Da dor ao prazer no trabalho. In: SANTOS-FILHO, S. B.; BARROS DE BARROS, M. E. (Org.). **Trabalhador da saúde, muito prazer!** Protagonismo dos trabalhadores na gestão do trabalho em saúde. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 61-71.

BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 139-160.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. e colaboradres. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BRACHT, V. et al. **Educação física escolar**: entre práticas inovadoras e o desinvestimento pedagógico. Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. (Projeto de pesquisa- CNPq).

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M.Y. (Org.). **Saúde e trabalho na escola**. Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ, 1998.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. Tradução de Conceição Vigneron. **Pró-posições**: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./ nov. 2001.

CAPONI, S. "Georges Canguilhem y el Estatuto Epistemológico del concepto de salud". **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. IV, n. 2, p. 287-307, jun./out. 1997.

CAPONI, S. A saúde como abertura ao risco. In: CZERINA, D (Org.). **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendência. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 55-75, 2003.

CHAUÍ, M. Ética e violência. Teoria e Debate, Fundação Perseu Abramo, ano 11, n. 39, 1998.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, Rio: Vozes, 2006.

CODO, W (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORREIA, J. A. **Os lugares comuns na formação de professores**. Porto Codex: Editora ASA, 1999. (Coleção Cadernos Pedagógicos).

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Artesão de outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Editora Annablume, 2000.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEJOURS, C. Por um conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.1, n. 2, 1986.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005a.

DEJOURS, C. **O fator humano**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005b.

DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y;

DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007. p. 47-82.

FENSTERSEIFER, P. E. **A EF e a crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. e colaboradores. **Educação física e cultura escolar**: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, 2006 (Projeto de pesquisa-CNPq).

FIGUEIREDO, Z. C e colaboradores. **Educação física no espaço/tempo da escola**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2007 (Relatório de pesquisa do PRÁXIS – Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física).

FONSECA, T. M. G.; BARROS de B., M. E. de. Trabalho real e trabalho prescrito: por uma heterotopia do espelho (submetido). **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.

FRAGA, A. B.; WACHS, F. **Educação física e saúde coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

FRANÇA, M. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do Homo loquens com ser humano industrializado. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.115-131.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARÍGLIO, J. A. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante**: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.L. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, F. I. **Historias de vida del professorado**. Barcelona: Ediciones Universitárias de Barcelona, 2004.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HUBERMAM, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÒVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 31-61.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LORAU, R. Implicação e sobreimplicação. In: Altoé, S. (Org.). **Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 186-197.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCHIORI, F. M. **“No pulsar da atividade”**: uma análise do trabalho e da saúde dos professores numa escola municipal de Vitória/ES. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2004.

MINAYO-GOMEZ, C. ; BARROS de B., M. E. Saúde, trabalho e processo de subjetivação nas escolas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 649-663, 2002.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da EF. In: TRIVINHOS, A. N. S. **Pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade - UFRGS/SULINA, 1999. p. 107-139.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, G. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, M. Y.; ATHAYDE, M.; MUNIZ, H. Notas sobre saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professoras de escolas públicas. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. RJ: DP&A, 2004. p. 302-321.

NOUROUDINE, A. Risco e atividades humanas: acerca da possível positividade aí presente. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 37-62.

ODDONE, I et al. **Ambiente de trabalho**: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Hucitec, 1986.

PERÉZ GOMÉZ, A. La cultura escolar en la sociedade neoliberal. Madrid: Morata, 1998.

PINHEIRO, J. E. R. **O PREMEN no Espírito Santo**: educação, autoritarismo e tecnocracia: subsídios para a história da educação capixaba. 1993. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 17 - 41.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. Síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física. **Revista da Escola de Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 19 , n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, n.19, dez./1998.

_____. **Trabalho e uso de si**. França: Aix-em-Provence. Entrevista concedida a Marcelle Duc e Louis Durrive, Aix-em-Provence, 11 abr. 2000a.

_____. **Comunidade científica ampliada de pesquisa e o regime de produção de saberes**. Tradução de Eloísa Santos e Daisy Cunha. Marseille, França: Cateis, 2000b.

_____. Disciplina epistêmica disciplina ergológica: paidéia e politéia. **Pró-Posições**, Campinas, vol. 13, n.1, p. 126-149, 2002, jan./abr. 2002a.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 109-137.

_____. **Trabalho e saber**. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde Seminário. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. **Trabalho, Educação e Saúde**, Manguinhos, v. 2, p. 33-55, 2004.

_____. **Trabalho e saúde**: construindo outros modos de gestão. ABRASCO, Florianópolis, 13-7-2005. Mesa-redonda, p. 1-11, 2005.

_____. O trabalho se modifica. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde et al. Niterói: EdUFF, 2007, p. 23-47.

SILVA, E. F. **Trabalhadores/as de escola e construção de uma “comunidade ampliada de pesquisa”**: a busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho. Rio de Janeiro, 2003. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, T.T.; GENTILI, P (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE e organizadores, 1996.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TEIXEIRA, R. R. A grande saúde: uma introdução à medicina do corpo sem órgãos. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 35-72, set. 2003/fev. 2004.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 63- 90.

VAGO, T. M. O esporte da escola e na escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, São Paulo, ano III, n. 5, 1996/2.

VIERA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 214-235.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de EF na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista da Escola de Educação Física**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, jan./abr. 2005.

ZAGURY, T. **O professor refém**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

7 REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALUNOS FACILITAM ENTRADA DE DROGAS NOS COLÉGIOS. **Notícia Agora**, Vitória, mar. 2007. Caderno Especial.

O ESTADO VAI PREMIAR PROFESSORES. **A Tribuna**, Vitória, 3 mar. 2007. Caderno Cidades, p. 6.

PRÊMIO SEDU: boas práticas na educação. (Regulamento) **Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo**, 2007.

PRESSIONADOS, PROFESSORES LIDERAM PEDIDOS DE LICENÇA MÉDICA. **A Gazeta**, Vitória, 18 mar. 2007. Caderno Cidades, p. 4.

PROFESSOR ASSASSINADO FOI AMEAÇADO DENTRO DA ESCOLA. **A Tribuna**. Vitória, 26 set. 2007. p. 2.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA POLIVALENTE. (versão 2007), mar. 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Organização curricular da educação básica: Ensino Fundamental e médio, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento Livre Esclarecido

Idade: _____ anos.

R.G.: _____

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: 1) fui informado, de forma clara e objetiva a respeito dessa investigação; 2) autorizo o pesquisador Ueberson Ribeiro Almeida a participar das minhas aulas, a realizar entrevistas, fazer fotografias e solicitar materiais como meus planos de aula, planos de cursos e registros de atividades realizadas na escola; 3) poderei saber como foram “tratados” os dados que dizem respeito à minha pessoa; 4) sei que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade; 5) caso queira, poderei receber informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 6) essas informações poderão ser obtidas via contato com o Pesquisador Ueberson Ribeiro Almeida; 7) foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo a minha identidade em sigilo; 8) quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação poderão ser obtidas com o pesquisador Ueberson Ribeiro Almeida; 9) recebo a garantia de um contato em longo prazo com o pesquisador, caso seja necessário, por meio dos números de telefones: (27)3336-8636, 9914-1600, 3335-7676 e pelo endereço de e-mail: ueberersonribeiro@terra.com.br

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Grande Vitória, ____ de _____ de 200____.

Sujeito da pesquisa: _____

Pesquisador: _____

Testemunhas: 1. _____

2. _____

APÊNDICE B – Termo de Compromisso

Eu, Ueberson Ribeiro Almeida, mestrando do Curso de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), matrícula número 2006130497, ratifico o cumprimento de todas as cláusulas contidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Também postulo agir com ética e rigor metodológico, buscando, incessantemente, não prejudicar a dinâmica de trabalho da escola. Além disso, comprometo-me a entregar uma cópia da dissertação para o diretor em exercício e, me colocarei a disposição para discutir os resultados da pesquisa com os atores escolares.

Ueberson Ribeiro Almeida

Grande Vitória, _____ de _____ 200__.

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Para o Diretor

Nome: _____ Idade: _____

Nível de Formação: _____

1. Quantos anos o senhor atuou como professor de EF? _____
2. O senhor poderia falar um pouco acerca de sua experiência como professor de EF?
3. Há quantos anos o senhor é diretor nesta escola? _____
4. Quais são os maiores problemas da escola hoje? Como a escola tem lidado com eles?
5. O que o senhor prioriza em sua gestão?
6. Qual o papel dos professores nessa escola?
7. Qual o papel da EF nesta escola?
8. O que é um bom professor de Educação Física para o senhor?
9. O que é uma boa aula de Educação Física para o senhor?
10. Como o senhor avalia o trabalho dos professores de EF desta escola?

Comentários

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Para os Coordenadores

Nome: _____ data: ____/____/____ Turno: _____

1. O que você efetivamente faz na escola? Qual é seu trabalho real?
2. O que é uma escola organizada?
3. Se tivesse o poder de resolver todos os problemas da escola, por quais você começaria? Por quê?
4. Como você lida com o problema das pessoas que pulam o muro e invadem a escola?
5. Como você percebe a relação da escola com a comunidade?
6. Qual é sua concepção de bom professor?
7. Qual é sua concepção de bom professor de Educação Física?
8. O que é uma boa aula de Educação Física?
9. Educação Física na escola, pra quê?
10. Como tem sido a Educação Física no Polivalente?

Comentários

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista Para os Professores

Data: _____

Local: _____

1 Dados pessoais

1.1 Nome: _____

1.2 Idade: _____

1.3 Seu estado civil: _____

1.4 Você têm filhos(as)? _____ Quantos? _____

1.5 Onde reside? _____

2 Formação inicial e permanente

2.1 Em qual instituição você se formou?

2.2 Qual foi o ano de sua conclusão?

2.3 Você poderia falar um pouco a respeito de como foi seu processo de formação na universidade/faculdade?

2.4 Você utiliza o que aprendeu na formação inicial (na universidade) no seu trabalho? Como?

2.5 Quais foram os professores mais importantes da universidade/faculdade pra

você? Por quê?

2.6 Quais foram as disciplinas mais importantes para você no seu curso de formação? Por quê?

2.7 O que você priorizou na sua formação inicial? Do que você mais gostou e do que você menos gostou. Por quê?

3 Pós-graduação

3.1 Qual o nível?

3.2 Em que área?

3.3 Qual o tema do trabalho da sua monografia, dissertação ou tese?

3.4 Qual foi a Instituição?

3.5 Qual foi a data de conclusão?

3.6 Você participa em eventos de formação continuada? Quais? E como os avalia?

3.7 Como você avalia os programas de formação continuada oferecidos pelos órgãos gestores da educação (MEC, SEDU, Superintendências)?

4 Atuação profissional

4.1 Há quantos anos você atua como professor(a) de Educação Física?

4.2 Qual é sua carga horária nessa escola?

4.3 Qual é sua carga horária total de trabalho semanal envolvendo todas as suas atividades?

4.4 Para quantas turmas e para quais séries você leciona?

4.5 Quanto tempo de planejamento você tem na escola? O que você faz nesse tempo?

5 Condições de trabalho

5.1 Como você avalia a disponibilidade de material didático para o desenvolvimento das aulas? Por quê? Como isso interfere na qualidade do seu trabalho?

5.2 Como você avalia as condições de infra-estrutura nas quais leciona (quadra, salas de aula e outros espaços onde ocorrem as aulas de EF)?

5.3 Como você lida com os problemas de materiais de infra-estrutura?

5.4 Quais são os “preços” que você paga por trabalhar nessas condições?

5.5 Quais as implicações disso para sua saúde?

6 Relações interpessoais na escola

6.1 Você tem algum tipo de apoio pedagógico na escola? Qual? De quem?

6.2 A escola disponibiliza momentos de trabalho coletivo com os outros professores? Você acha que isso interfere no seu trabalho? Como?

6.3 Como você se relaciona com os demais professores?

6.4 Você acha que o imaginário que os demais professores têm da EF interfere no seu trabalho nesta escola? Como?

6.5 A visão que o diretor tem da EF interfere no seu trabalho? Como?

6.6 O imaginário que a equipe pedagógico-administrativo tem da educação Física interfere no seu trabalho? Como?

6.7 Qual o grau de liberdade/autonomia você tem para trabalhar nessa escola? Como você faz uso dessa autonomia/liberdade? Que importância a autonomia no trabalho docente tem pra você?

7 Satisfação com seu trabalho

7.1. Você se sente satisfeito com seu trabalho de professor de EF nesta escola? Por quê?

7.2 Se pudesse ser professor de outra disciplina, deferente de EF, de qual disciplina escolar você gostaria de ser professor? Por quê?

7.3 Você acha que seu trabalho tem sido reconhecido/valorizado nesta escola? Como você percebe/sente isso?

7.4 Por que você não abandona seu trabalho de professor(a) de EF e tenta uma outra profissão?

7.5 Você acha que seu trabalho como professor de EF, nessa escola, tem alguma importância social? Qual?

8 Sofrimento no trabalho

8.1 O que você percebe como elemento negativo no seu trabalho de professor(a) de EF nesta escola?

8.2 Se você tivesse superpoderes de resolver problemas, quais você resolveria nesta escola que poupassem os professores de EF de angústias e sofrimentos?

8.3 O que o desmotiva de trabalhar como professor de EF? E como professor de EF nesta escola? Por quê?

8.4 O que prejudica/tem prejudicado a qualidade do seu trabalho e sua felicidade como professor de EF?

8.5 Quais problemas associados à saúde você frequentemente apresenta?

8.6 Quais desses problemas você acha que se relacionam com o modo como seu trabalho está se desenvolvendo na escola? Por quê?

9 Prática pedagógica

9.1 Como você planeja/pensa suas aulas? Por que faz dessa maneira?

9.2 Qual é o sentido que você atribui à sua prática pedagógica?

Como você intervém nas aulas? Por quê?

9.3 Se fosse aluno de si próprio, que análise você faria do professor?

9.4 Que tipo de dificuldades um professor que não conhece a realidade desta escola teria para trabalhar como professor de EF no seu lugar?

9.5 Que tipo de atitudes e comportamentos os alunos esperam de você?

9.6 Quais conteúdos você ensina nas suas aulas? Por quê?

9.7 Quais estratégias você utilizou/utiliza para ensinar o que deseja que os alunos aprendam? Por quê?

9.8 Você negocia com os alunos? Como?

9.9 Na cultura desta escola, de modo geral, nas aulas de Educação Física, os meninos jogam futsal enquanto as meninas jogam queimada ou três-corte: Você poderia fazer uma análise de como isso se produziu/produz?

9.10 O que o leva (elementos ou fatores) a entregar algumas bolas nas mãos dos alunos e alunas e deixar com que eles e elas decidam o que fazer no restante da aula?

9.11 Você se considera um professor “rola-bola”, aquele(a) que entrega e bola e deixa o jogo rolar solto? Por quê?

9.12 Como você avalia o aprendizado dos alunos?

9.13 Quais instrumentos avaliativos você utiliza? Por quê?

10 Relação escola/comunidade violência/aula de Educação Física

10.1 As pessoas que pulam o muro para dentro da escola interferem, direta ou indiretamente, no trabalho do professor de Educação Física nesta escola? Como?

10.2 Como você lida com esses “invasores” do pátio no momento da aula?

10.3 Como você lida com essa exposição do seu trabalho no pátio externo?

11 Relação trabalho/ questões sociais

11.1 O nível cultural/intelectual dos alunos interfere nas aulas de educação Física? Como?

11.2 A condição social dos seus alunos e do entorno da escola interferem na sua atividade de trabalho. Como?

11.3 Como você se relaciona com as políticas educacionais e com as prescrições que chegam à escola por meio da SEDU, Superintendência ou outros?

APÊNDICE F – Transcrição da Entrevista com a Professora Beatriz

LEGENDA

Entrevistador **(E)**, Professora Beatriz **(PB)**, Termo ou frase adicionada pelo entrevistador **([])**, Interrupção **(###)**, Pausa **(...)**, Risos **(rsrsrs)**.

Vale lembrar aos leitores que busquei respeitar as falas originais produzidas durante as entrevistas a fim de garantir a legitimidade da fonte. Nesse caso, divergências gramaticais e ortográficas em relação à linguagem culta devem ser interpretadas em seus contextos.

PARTE I

Data: 12/12/07

local: Biblioteca da escola

Dados pessoais

Idade: 24 anos **Estado Civil:** solteira e não possui filhos.

Instituição onde se formou: Centro de Educação Física e Desportos - UFES

Ano de conclusão do Curso: 2007/1

Pós-graduação em andamento - Área: Fisiologia do Esforço

E - Começamos a entrevista com uma conversa informal na qual a professora Beatriz me contava sobre a boa relação construída com um aluno que passou a reconhecer seu trabalho e a participar e valorizar as aulas de EF.

PB - Teve um aluno, foi muito engraçado, era esse aluno que na época do basquete ele jogou, eu perguntei para ele, ele disse: não professora, eu não fazia aula de E.F. Ele disse que nunca participava, depois todas as aulas que eu dava ele participava, independente do que fosse [o conteúdo]. Todas as aulas, não teve uma aula que não participou. Teve uma aula, nessa turma eu dava a última aula num dos dias da semana, os alunos boicotaram a aula, foram embora, e esse menino ficou, todo mundo foi embora e esse menino ficou, esse que quase não participava. Foi engraçado porque no último dia de aula ele disse assim: Professora, eu tô dando um abraço em todos os professores, professora: você vai estar aqui o ano que vem? EU falei assim: olha! Eu não sei não! Ele falou assim: poxa, professora, fica aqui o ano que vêm! Eu disse: não sei fulano, talvez eu esteja, talvez não!

PB - E na última aula que eu dei, que eles estavam jogando, eles estavam jogando vôlei, até. Ele ia jogando e eu ia falando: Olha, fulano, se você jogar assim talvez fique melhor para você jogar, né! Ele falou: professora eu não consigo! Eu disse, você consegue, tenta! Eu fui perguntar, aí ele disse professora: agora que eu to fazendo E.F mais misturado assim! Antigamente eu só ficava no meio das meninas, eu não sabia jogar futebol, os meninos geralmente jogavam futebol, eu não sabia jogar futebol, como eu não sabia jogar eu ficava na parte das meninas, eu não me misturava.

PB - E nessas últimas aulas, eram mais livres, geralmente ele ficava nessa parte mais baixa, jogava vôlei mesmo e tal, mas assim, não era só com as meninas, tinha meninos misturados, ele jogava, “deixa eu sacar agora”! E se envolvia: “professora, é assim mesmo?” É rapaz, é assim mesmo, o importante é não deixar a bola cair! E assim, no final foi engraçado, ele falou assim: “professora, eu só fazia educação Física com as meninas, agora eu tô achando até legal. Eu falei, é isso menino, você melhorou bastante! Eu lembro, no início, quando eu comecei, ele sentava na quadra e no lugar que ele sentava ele ficava. Ficava sentadinho do início até o final. Depois ele começou a participar. Ele falou professora eu não gosto de correr, não! Às vezes tinha corrida ali, ele participava, se envolvia, estava em todas, sabe, ativo!

E - Por que você acha que ele começou a participar das aulas de EF?

PB - Eu não sei, talvez, pela identificação, porque interfere, né! A identificação com o professor. Talvez de percebê-lo como aluno também, né! Por exemplo, eu tô no cantinho, mas pôxa, alguém me percebeu, eu também faço parte desse grupo.

E - E o que você acha disso?

PB - Eu acho gratificante, são essas coisas que estimulam, que ajudam, né! Esses dias eu estava passando na rua, ele me viu, disse assim: Ei, professora! Eu disse: ei, tudo bem? [sorridente e com um brilho no olhar]. Eu achei engraçado como você percebe, assim, e ele eu, percebo que com ele tem uma identificação, um *feeling*, muito engraçado. Eu passava, ele perguntava: professora, você vai dar aula hoje? ###...

E - ...### provavelmente porque, talvez, não tenha sido apenas porque você o acolheu, mas ele também, talvez tenha te acolhido, né!? Você, talvez achasse que todos ali te detestavam...

PB - Éh, eu acho que sim, você vê que alguém deu alguma importância para quilo que você estava fazendo!

E - Foi acolhimento mútuo?

PB - Essa turma, eu lembro, foi a que mais me marcou, na época do projeto, eles passavam por mim e diziam: professora você vai dar aula hoje? Eu dizia, hoje não! Aí eles diziam: Pôxa, professora, você não vai dar aula hoje, não? Pôxa, professora! Foi até engraçado, isso foi uma das coisas que me marcou durante esse período! Fora as outras turmas também que acolhiam as propostas de forma geral mesmo, se envolviam, algumas não, outras sim. Então, algumas turmas me marcaram, alguns alunos.

E - Você poderia falar um pouco a respeito de como foi seu processo de formação inicial?

PB - Entrei na Universidade por um outro curso, não foi pela E.F. Entrei para Pedagogia. Entrei em 2003/1, cursei três períodos de pedagogia e pedi reopção de curso, mudei para a EF.

E - Por que você mudou para E.F?

PB - Porque eu cheguei a fazer estágio na parte de pedagogia e eu percebi, assim, que eu queria trabalhar com crianças, mas não sei se na perspectiva da pedagogia, na perspectiva de sala de aula. Aí eu fui procurar algum outro curso, eu nunca havia pensado em fazer E.F, nunca! Quando eu mudei, cheguei na Educação Física, os professores perguntavam: por que você escolheu fazer E.F física? Geralmente, claro que isso não é regra, né! Mas geralmente ou se é envolvido com algum esporte ou porque era envolvido com esta parte de academia [de ginástica/musculação], geralmente é o que se vê, né! Quando eu mudei, eu me senti um peixe fora d'água porque eu nunca fui muito ligada, nem muito ao esporte, nem muito a academia de ginástica. Aí na época que eu fui mudar, fui ver qual curso que eu poderia, assim, me identificar. Fui assim, olhando as grades curriculares dos cursos: história? História não! Geografia? Geografia não! Aí fui olhar a de E.F, aí tinha essa parte de danças, apesar de não ter feito dança, eu sempre gostei muito de danças, essas coisas. Aí olhei na grade e pensei: E.F é legal! Eu posso trabalhar em escola também, não fico tão fechada nesse ambiente de sala de aula. Eu posso trabalhar com dança, corpo e movimento! Aí, assim eu disse: ah! Eu vou tentar reopção para E.F. No início eu confesso que não sabia se eu tinha feito uma boa mudança, não! Nossa, eu ficava perdida! Eu dizia pra mim mesmo: gente o que eu to fazendo aqui!

E - Por quê?

PB - Porque no início eu não consegui me identificar. Primeiro eram as disciplinas mais gerais, depois é que eu fui entendendo melhor, como era, o que era E.F, fui tentando entender, né, não sei se entendo 100%, mas fui tentando entender e me identifiquei mais, mas no início eu não me identificava muito porque eu gostava de dança, essas coisas, mas não tinha muito um porquê, inicialmente. Depois eu comecei a me envolver com o PET, que aí você começa a ter uma visão mais geral, aí comecei a me identificar mais. Então, eu não entrei para a Educação Física, não, mas tive meus momentos de crise também, de não saber se era, acho que todo mundo passa por isso. Se eu pedisse reopção de curso de novo, teria que voltar para a pedagogia, eu não iria voltar para a pedagogia. Aí depois eu comecei a me identificar com a Educação infantil. Foi um ambiente, assim, em que eu me senti bem de trabalhar.

PB - Assim, durante a formação eu fiquei mais envolvida com as atividades do PET [Programa Especial de Treinamento]. Eu tinha uma identificação maior com a Educação infantil.

PB - Senti uma diferença muito grande [com o Ensino Médio]. No início eu senti uma diferença muito grande, eu disse: Mãe, primeiro eu tenho que agradecer muito a Deus, por eu ter conseguido ficar na escola, porque Uebinho [meu apelido], eu pensei que eu não ia ficar um mês na escola. Inicialmente era muito desesperador pra mim. Eu acordava todos os dias chorando, não conseguia dormir, chegava [da escola] chorando, não conseguia fazer as coisas por mais que eu buscasse. Eu ia caminhando, quando eu encontrava com um aluno vindo pra escola, parecia que era o terror pra mim. Gente!!! Era impressionante! Eu estava falando com mamãe, eu tenho que agradecer muito a Deus, por que pra mim, ter ficado é uma questão de força mesmo, sabe, vou tentar, não vou desistir no meio. Se não der certo..., tudo

bem eu saio, mas pelo menos eu tentei. Então, nossa, pra eu ter conseguido ficar até dezembro, de setembro a dezembro, foi uma vitória. Eh..., pra mim, foi realmente uma vitória, os contatos que eu tive, né, eu atuei com educação infantil na época de pedagogia, que eu trabalhava com uma criança de 6 anos. E era uma criança específica, era educação especial, ficava com o menino na sala, era inclusão social. Tive contato com a CREA-TE que era com educação infantil, com crianças de 4 anos. Quando eu fiz estágio curricular, fiz com crianças de 4ª série e 5ª série, né! Então, assim, nunca tinha lidado com adolescentes dessa faixa etária de 15 e daí pra cima.

E - Na universidade, você não teve nenhuma disciplina que tratasse do Ensino médio?

PB - Chegou a ser trabalhado alguma coisa, mas a parte prática eu não me lembro de ter feito. Na época que eu fiz estágio, você até tinha a oportunidade de atuar no Ensino Médio, mas eu não quis. Então, assim, foi realmente um choque pra mim quando eu entrei.

E - Se você tivesse desistido, teria sido melhor ou pior pra você?

PB - Pra mim, pior. Eu me sentiria mal por não ter, pelo menos tentado. Eu acho que só o fato de ter tentado, pra mim é uma vitória. Eu tive algumas frustrações? Tive! Angústias? Muitas! Mas se eu tivesse saído, eu não sei se eu posso chamar isso de uma questão pessoal, mas, poxa, será que eu não sou capaz de tentar, será que não sou capaz nem de tentar, de saber se ia dar certo ou não. Foi mais uma experiência mesmo. Por ser uma faixa etária que nunca havia trabalhado, de experimentar e pensar: será que é com educação infantil mesmo que eu quero trabalhar? Aí eu tentei contextualizar tudo, assim: o período em que eu entrei, já tinha passado dois professores por aqui, eu sei que comentaram comigo que eu era a terceira professora aqui [no ano de 2007]. Então, eu tentei imaginar todo o contexto, aí eu falei assim: Estou tentando entrar, entrei já tentando... depois que eu fui pensar: eu não posso entrar pensando em mudar tudo, eu já entrei e quase não dei tempo nem de eles se adaptarem, porque eu já entrei querendo modificar. Eu falei, gente será que é possível, eu vou tentar, vamos ver no que vai dar, até dezembro, apesar de tudo, das angústias, de tudo, até dezembro eu vou tentar ficar, se eu não quiser ficar, depois encontro outro rumo, né. Mas no final, mais pro final assim, eu estava até comentando, quando eu comecei a me acostumar com os alunos e eles comigo, acabou o ano. Depois eu fui achando que não era tão ruim, no início eu achei que era péssimo. Depois esse péssimo foi reduzindo, não vou dizer que acho 100%, mas hoje eu acho que eu consegui lidar com as dificuldades que foram aparecendo, não sei se eu consegui resolver todas elas, e às vezes nem sabia como resolver, mas tentei e o fato de tentar pra mim já é um estímulo, uma força de não desistir no primeiro obstáculo que aparece. Então pra mim, deu mais força ainda pra tentar continuar.

E - Você utiliza o que aprendeu na sua formação inicial no seu trabalho? Como?

PB - Utilizo a partir das concepções que me foram passadas. Eu acho que poderia ter sido mais, mas a partir do que eu vi, a formação que a gente tem na UFES é uma formação bem crítica. Então, às vezes isso me causa desconforto, porque assim, você sabe o que você tem que fazer, mas nem sempre o que você tem que fazer é o que você consegue fazer na realidade que você enfrenta. Então é assim: Não é te dado nada pronto, você tem que construir, você aprende meio que isso “como construir”, você tem o que te dão como base, e a partir daí você é que vai construir sua prática. Então assim, utilizo alguns conhecimentos que foram passados dessa relação do professor na escola, de como trabalhar, do que pode ser trabalhado, de como é vista a E.F e de como ela poderia ser vista de uma forma diferente. Então, assim, essa formação crítica, inicialmente, me faz pensar algumas coisas e ao mesmo tempo me faz sofrer, porque a realidade é muito diferente, muito diferente não, é diferente a partir daquilo que foi construído durante algum tempo.

PB - Assim, eu achei engraçado, na palestra que a gente estava tendo na segunda-feira, da professora Suraya Darido. Ela estava falando, né: antigamente era ginástica, depois foi passado para o esporte, agora se discute essa coisa do professor “rola-bola”. Aí eu fiquei pensando... A partir da formação que eu tive, você vê a E.F não apenas como esporte, aquela questão do esporte da escola e não o esporte na escola. É quando você tenta adaptar, tem vários campos que você pode trabalhar, isso faz com que eu me perca um pouco, assim: você não tem um programa específico: pra tal idade você vai trabalhar isso, isso e isso. Para tal turma é isso, isso e isso! A Educação Física é algo mais geral, essa é um pouco da dificuldade que eu tenho também de conseguir montar o que trabalhar. Tem um monte, mas assim, do que trabalhar? Tá, tem esse monte, mas a partir daqui o que eu vou trabalhar?

E - Mas esse “buraco” prescritivo também não aumenta as possibilidades de autonomia do professor? Não seria uma oportunidade, já que o professor teria a possibilidade maior de tomar as decisões? Parece-me que há dois lados aí: um lado que é assim, o professor fica sem aquilo que talvez ele gostaria, que é um livro, do tipo livro didático que os outros professores têm e que alguns professores de E.F reclamam, então eles não tem essa “segurança”. Por outro lado, o livro, também, pode tirar um pouco da autonomia do professor, quando você tem a possibilidade de construir junto, de decidir, né, isso talvez, Assim, né, aumente as possibilidade para que “aquela prática tenha a marca da Beatriz”.

PB - É, é verdade, isso é um ponto positivo para nós! Se for analisado dessa forma, sim, é um ponto positivo para nós!

E - Antes de fazer a outra pergunta, você acha que a formação inicial foi suficiente pra você? Caso não, o que faltou?

PB - Suficiente eu acho que não! Eu senti muita falta dessa ligação com a prática mesmo, sabe! Acho que isso foi o que eu mais senti falta. De tentar relacionar mesmo, tinha uns trabalhos e tudo, mas faltou um contato com a realidade, de ver realmente, a realidade de como é! A partir daquilo que você está estudando, como

isso interfere! Acho que eu senti mais falta disso mesmo! Na parte da teoria, eu tive ótimos professores teóricos, eles até faziam essa relação do que estava sendo trabalhado com a realidade, mas a gente não tinha, você sabia qual era a relação, mas você não tinha o contato mesmo, sabe? Não sentia, eu acho, você sabia das relações, mas você não tinha o contato.

E - Como a teoria e os teóricos que você disse terem sido importantes te auxiliaram nessa experiência?

PB - De certa forma sim, às vezes me ajudava, às vezes me trazia mais angústias. Me ajudou a compreender que as coisas não aconteciam só comigo a partir de algumas ligações que eram feitas. A partir da teoria, o choque foi mais pela base mesmo, não do como fazer, mas de todo processo que você passa até o fazer. Acho que nisso ajudou!

E - Quais foram os professores mais importantes da Universidade pra você, por quê?

PB - Fernanda⁶⁹: disciplina conscientização corporal. A partir das questões que eram trabalhadas que eram: reler, de fazer uma releitura do próprio corpo, das questões que estão envolvidas, de se conhecer mais.

PB - Dos professores que eu lembro, o Caparróz⁷⁰ foi um excelente professor. Dos “puxões de orelha” que ele dava na gente que era muito engraçado. Me lembro com muito carinho de um professor extremamente dedicado, compromissado com prática pedagógica mesmo, com a formação do aluno, de tentar fazer o máximo para tentar passar para o aluno. Foi marcante pra mim! Foi um dos professores que me marcou, sabe, de toda consciência crítica, de tentar te despertar.

PB - Silvana⁷¹: de Estágio Supervisionado! Além de ser uma pessoa excepcional, também como profissional extremamente dedicada, empenhada, acompanhava realmente, o que a gente não via em algumas matérias que agente fez. Tentava realmente contribuir nesse processo de formação.

PB - A professora Vanessa. Nossa, uma profissional assim, de Dança! Nossa, também comprometidíssima com o trabalho. De tentar passar o máximo, também foi uma professora que me marcou muito. Foi uma professora que contribuiu muito para o meu processo de formação e que eu carrego como exemplo.

E - O que você menos gostou (foi insuficiente, não foi interessante, ou que poderia ter sido ensinado de outra forma) no seu processo de formação?

PB - Algumas disciplinas de desporto. Não achei que me acrescentou muito. Talvez da forma como foi abordada! Na disciplina de natação, por exemplo, eu esperava aprender a ensinar, mas não apenas da forma técnica como foi. Algumas disciplinas

⁶⁹ Profa. Dra. Fernanda Simone Lopes de Paiva

⁷⁰ Prof. Mestre Francisco Eduardo Caparróz

⁷¹ Profa. Dra. Silvana Ventorin

não tinham lógica entre uma coisa e outra, alguns professores não tinham comprometimento com o trabalho, só queriam “empurrar”.

E - Você disse que está fazendo Pós-graduação em fisiologia do esforço, é isso mesmo?

PB - É até estranho, né! O pessoal falou Beatriz, o que você vai fazer numa especialização em bases fisiológicas do exercício? Tem nada a ver com você, sua área é escolar! Mas eu tento fazer uma ligação também, eu vi na especialização uma forma, também, de talvez, né, de estar conhecendo um pouco mais sobre uma parte, sobre um outro lado.

E - Como você avalia os programas de formação continuada oferecidos pelos órgãos gestores da educação (MEC, SEDU, Superintendências)?

PB - com esse programa que o governo quer implantar de “esporte na escola”, também para a parte de competição. Esporte na escola, assim, não treinamento-treinamento, mas se vai entrar competição... Eu estava pensando hoje: como eu vou fazer, por que, assim ou uma área, quer dizer, você pode unir as duas áreas, mas se é voltado para campeonatos, para competições entre...

PB - ...Eu estava pensando ainda nessa semana, por exemplo, você sabe que você pode trabalhar outras coisas, tal, tal e tal. Mas se o governo vem com uma proposta dessa, como fica o professor? Assim, como estruturar, assim, você pode puxar outros ganchos também, mas se a intenção do governo é, de certa forma, diminuir a evasão, a desistência de alunos e a reprovação tendo como base o esporte, se a cultura da E.F já construída não estimula muito essa questão mais crítica, mas do conhecer mesmo, mais de conhecer, né, com esse programa, eu estava pensando, como vai ficar? Porque os alunos, de certa forma, como está sendo veiculado pela mídia, os alunos também têm uma certa expectativa, né, “ahh..o governo criou um programa agora que vai ter competição”, você imagina!!! E a escola, querendo ou não, ela vai te cobrar.

PB - Eles têm a intenção de construir não sei quantos campos poliesportivos, áreas poliesportivas, de lazer e não quantas quadras na Rede. De acordo com o discurso deles, eles vão oferecer condições para o professor desenvolver esse programa.

E - Eles disseram quais serão essas condições?

PB - Construção de quadras, melhorias salariais, melhoria nas condições da própria escola, estruturalmente falando, materialmente falando, mas eu estava tentando pensar, tentando refletir,... Eu estava tentando pensar: se já é difícil você puxar outro gancho sem ter a pressão desse lado [esporte de rendimento], imagina agora, na área estadual! A cobrança vai ser muito grande!

E - Como você pensa em fazer?

PB - para incluir todos os alunos? Não sei, não. Por exemplo, não sei como vai funcionar, se vai ser nas próprias aulas, se vai ser projetos feitos pela escolas em horários extra-aulas, não sei! Mas eu estava pensando nisso, e aí? Eles não têm

como controlar, fiscalizar a prática do professor, isso não, mas eles têm como fiscalizar os resultados da escola, o controle vai ser em cima de resultados, e aí como fica o professor? Como ele vai fazer?

E - Você participa de algum programa de formação continuada?

PB - Sim! Tem a especialização, e nesse ano, tem aquele (esporte da Escola da SEDU), que eu me lembre só desse de implantação do esporte na escola, da SEDU.

E - E como você avalia essa formação?

PB - A especialização é mais voltada, eu tento pensar alguma coisa para área escolar, mas a especialização é mais voltada para área da saúde mesmo, então a partir do que eu vou vendo, eu vou tentando fazer alguma ligação entre o que eu to vendo e, por exemplo, na própria escola mesmo, os alunos mesmo, eu tento ligar o que eu estou vendo na especialização com a aula de EF mesmo, até para estruturar mesmo a aula dependendo do que eu estiver trabalhando. Então, eu tento fazer essa ligação. Eu avalio de forma extremamente positiva, a especialização, pra mim...###

E - ### Qual é o conceito de saúde que vocês aprendem lá? O que é promover saúde pra vocês no curso de especialização em Bases Fisiológicas?

PB - Promover saúde é fazer o ambiente, com quem você está lidando, as pessoas ali envolvidas, que elas tenham uma melhor condição de vida, mas uma melhoria de condições de vida mesmo das pessoas. Possibilitar, por exemplo, uma melhoria no cotidiano delas mesmo, dos afazeres delas mesmo, ter a possibilidade, eu não sei se posso dizer assim, mas de viver melhor. Por exemplo, se for pegar pela atividade física, quais as melhorias que essa atividade física pode trazer para essa pessoa, aí seria tanto no geral, mas também no corpo propriamente dito, aí melhorias cardiovasculares específicas, além do corpo-corpo, melhoria no ambiente que ela está, seja em casa, no cotidiano em casa, no trabalho, não sei na própria qualidade de vida mesmo.

E - Em relação à sua saúde, esse curso contribuiu para você entender sua saúde?

PB - É... algumas acrescentam, algumas coisas fazemos como revisão mesmo, outras que acrescentam também, aquilo que era básico se aprofundam um pouco mais, se torna mais específico.

E - Eu gostaria de saber se isso te ajudou a promover saúde pra você também? Se melhorou também sua condição de saúde. Esse curso te levou a pensar, de alguma maneira, na sua própria saúde ou a melhorar sua própria saúde?

PB - Ainda não! Foi assim..rsrsr, agir...Acho que eu continuo da mesma forma. A pensar sim, eu sei quais seriam os pontos positivos!

E – Quais seriam?

V- Ahh...em relação as melhorias de bem-estar pra mim mesmo, poderia promover pra mim, mas eu ainda não tive a iniciativa de começar a fazer, digamos assim de atividade física, eu comecei mas, por exemplo, eu comecei a fazer musculação, fiz três semanas, comecei a trabalhar, aí eu sei dos benefícios que têm isso pra própria saúde, em relação ao bem-estar, à prevenção mesmo. Sei dos benefícios que têm, só que eu não consegui colocar isso como prioridade, né, comecei a fazer, mas comecei a trabalhar, começa a apertar de um lado em relação aos estudos, começa a apertar do outro em relação aos estudos, acabo deixando isso de lado, acabo deixando isso de lado e dando prioridade pra outras coisas. Eu ainda não consegui colocar isso assim: disso eu não abro mão! Não!

PARTE II

Data: 14 - 12- 07

Local: Sala dos professores de EF

E - A outra questão interessante foi esse evento de formação que você participou da SEDU! Você poderia fazer uma avaliação desse evento?

PB - Se você for olhar o esporte pelo esporte, de certa forma, ele acaba selecionando para certa modalidade, digamos: se você gosta de trabalhar, lá, com basquete, você está trabalhando com basquete, mas tem aluno que não tem muita habilidade com o basquete. Pode se desenvolver um pouco, pode! Mas assim, não tem muita, ele tem habilidade pra outro esporte, do basquete, ele vai acabar ficando excluído, [...].

PB - Fiquei na palestra que foi dada pelo Bernardinho [Técnico de voleibol da Seleção Masculina de Voleibol], a palestra dele foi mais sobre a competição mesmo, de ser sempre o melhor, de buscar sempre, assim, sempre vencer! Foi interessante? Foi! Mas foi mais nessa perspectiva de competição mesmo, aí a partir do momento que ouve competição, competição, você liga a rendimento, não que ele tenha falado que a escola deva trabalhar com rendimento, mas tá ligado! Então o discurso foi o contrário entre a palestra da manhã e da tarde. Então, eu estava pensando, está até o nome do próprio programa: Esporte na escola: venha participar desse time! Alguma coisa desse tipo! Então, assim, foi contraditório, onde eles vão querer chegar eu não sei, como vai ser colocado isso para os professores eu não sei. Pelo que eu entendi era mais ou menos isso mesmo, a partir do esporte tentar trazer mais alunos, mas eu não sei até que ponto isso é positivo. Pode ter pontos positivos, pode, mas eu não sei até que ponto isso poderia ser positivo. De acordo com eles, serão dadas condições aos professores de estarem trabalhando nessa perspectiva, agora como eu não sei. Eu não sei como vai funcionar, o ano que vem eu converso com você e te falo como está o andamento das coisas, confesso que estou mais perdida do que quando eu entrei aqui nesse ano, vamos ver, mas assim, eu acho, vamos ver as condições que eles vão dar, mas assim, eu não sei como foi tomada essa decisão, não sei se tiveram algumas reuniões com outros grupos, não sei, não sei se foi uma proposta só do governo, como foi tomada essa decisão, provavelmente não teve discussão com os professores, então é algo que vem de cima que você vai, não obrigatoriamente, mas quase obrigatoriamente, vai ter que acolher, mas as condições que eles vão dá, estruturalmente falando, pelo que eles estão falando, será uma maravilha, mas se vão fazer ou não, entre o que se fala e o que se faz há uma diferença muito grande, né!

PB - Porque se for nessa perspectiva de competição, mesmo que seja em torneios interclasses, interescolar, assim, você acha que o aluno vai querer competir pra quê? Em qual perspectiva? A não ser que o professor, de certa forma, promova uma intervenção que conscientize, mas é difícil porque o aluno vai competir pra quê? Pra ganhar!!! Ele vai querer competir com um grupo, digamos que, né, ele vai querer trabalhar em outras perspectivas que não seja de tentar melhorar o... Mesmo que não seja rendimento de “rendimento”, você acha que o aluno vai aceitar trabalhar numa perspectiva que não seja rendimento? Por exemplo, se for para competição que não seja voltada pra ganhar, não vai! Vamos ver como vai funcionar do ano que vem pra frente.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

E - Há quantos anos você atua como professora de E.F escolar?

PB - Três meses!

E - Qual é sua carga horária nessa escola?

PB - Semanal? 25 horas!

E – Quanto tempo de planejamento você tem no polivalente?

PB - Geralmente de 11h30min às 12h ! De segunda à quinta de 11h30min às 12h e, na sexta-feira, na segunda aula, seria de 7h50min às 8h40min. São duas horas e meia de PL por semana!

E - Qual é sua carga horária total de trabalho?

PB - 25 horas aqui, 3 horas no curso de Inglês, mais 10 horas de especialização! 28 mais 10, 38 horas.

E - Para quantas turmas e para quais séries você leciona?

PB - 12 turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, são cinco turmas de segundo ano e sete de primeiro.

E - O que você faz durante o horário de planejamento oferecido pela escola?

PB - De 11h30min ao meio dia, no PL da Escola, eu não fico na escola, eu dou aula de 7h às 11h30min, e 11h30min eu saio, de 11h30min ao 12h de segunda à quinta eu não cumpro na escola, é que eu acabo fazendo em casa, que não dá só meia hora, acaba dando mais, e o tempo do segundo horário, eu fico aqui, fico lendo algumas coisas, procurando algumas coisas,

E - Como o trabalho na escola ocupa seu tempo fora da escola? Com a escola “entra” na sua vida fora da escola? E como sua vida fora dos muros da escola “entra” na sua atividade de trabalho na escola?

PB - É... Em relação à escola pra vida, escola pra fora da escola, o tempo que, mesmo que eu não tivesse, por exemplo, mesmo que eu não tivesse fazendo alguma coisa, se eu não tivesse como fazer alguma coisa, eu estava pensando no que eu poderia fazer. Então assim, mesmo fora da escola eu sempre estava pensando? Estava! Como eu vou fazer isso? Como eu vou fazer isso? Por exemplo, quando eu entrei: como eu vou trabalhar? O que eu vou trabalhar? Eu chegava aqui, fazia o que eu tinha planejado, nem sempre dava certo, mas tentava fazer, e do momento que batia o sinal da última aula que era 11h30min, era a tarde e parte da noite pensando, procurando alguma coisa, pensando e procurando alguma coisa que pudesse acrescentar, até porque eu não tinha muito...muito... Eu não sabia o que fazer mesmo! Completamente perdida, então, assim, era praticamente o dia inteiro pensando na escola, com esse programa que o governo quer implantar de “esporte na escola”, independente de estar em casa, por exemplo, derrepente estava tendo aula, por exemplo, estava na aula de Inglês, mas minha cabeça estava assim: Meu Deus, ainda não consegui projetar o que eu vou trabalhar, o que eu vou fazer. Então assim, em todas as horas, mesmo que não fossem concretas ali, de estar fazendo, o pensamento estava tentando achar uma solução para o que eu tinha que fazer. Então, assim, era praticamente 24 horas, perdia o sono também, às vezes pegava parte da noite ou então acordava muito, muito mais cedo do que eu tinha que acordar pra vir trabalhar pensando nisso. Então, ocupava meu tempo praticamente inteiro, né. Depois de certo tempo, isso já foi ficando mais tranquilo assim né. Então assim, ocupava 24 horas, mas assim passou a ir ocupando a parte da tarde, porque aí eu já conseguia me organizar de forma melhor, eu já conseguia dormir de forma melhor, não 100%, mas, assim, isso foi melhorando com o tempo, conseguia me organizar, mas de uma forma melhor.

PB - Em relação à vida fora da escola pra dentro da escola. Influencia assim, de modo a tentar compreender o ambiente da escola, tentar compreender, por exemplo, o próprio aluno mesmo. Então assim, a partir das vivências que eu tive, tentar compreender o próprio aluno e o ambiente no qual o aluno está inserido, por exemplo, até na minhas próprias aulas, digamos, propus alguma coisa, tá, aí o aluno não quis fazer, né, tal, tal, eu tentava convencê-lo, de certa forma, mas não queria, não queria, não queria. Isso acaba me colocando também no lugar do aluno: será que eu faria? Eu acabava me colocando no lugar do aluno.

E - Você não faria?

PB - Eu faria, eu acho que faria! Faria! Não sei se tudo!

E - Você fala da sua mãe, como sua mãe entra nesse trabalho?

PB - Minha mãe, minha família toda, porque minha família toda se envolveu com meu trabalho aqui, na verdade todo mundo virou professor de E.F lá em casa. Porque eu chegava em casa e comentava com eles, falava das inquietações, falava de tudo, e a minha mãe, assim, né, apesar de não ter tido a formação acadêmica, essas coisas todas, nos conselhos que ela me dava, e alguma coisa que ela falava, eu acabava percebendo não que fossem ligadas, assim, a parte pedagógica da escola, sei lá, mas assim, no que ela falava eu acolhia e falava assim: realmente, fazia com que eu pensasse.

E - Por exemplo!

PB - Por exemplo? Falava, oh, minha filha, é difícil, é assim mesmo, mas você vai se adaptando com o tempo, às vezes eu falava de alguns alunos, falava: pô eu proponho as coisas, tento fazer o que está no meu alcance, o que eu acho que seja o melhor, mas alguns alunos não participam, ela sempre falando comigo: Beatriz, tanto ela como minha irmã, meu pai, assim: todo mundo eu não sei se você vai conseguir envolver, mas assim, tenta perceber que um aluno que você envolva, digamos assim, um aluno que não participa, se esse aluno passa a participar já é um ponto positivo, algo por exemplo, que se dá de forma negativa, não precisa envolver todo mundo, até porque você está chegando, isso eles falaram muito: “você está chegando num momento muito complicado, no final do ano, pelo que você fala”. Eu sempre comentava com ela que a EF tinha muito essa cultura de deixar livre, chutar a bola, deixar eles jogando, então ela falava: isso você vai tentar construir e, ela falava muito isso, eu achava que isso deveria ser de uma forma mais tranqüila, ela então falava: Beatriz, você tem que entender que você não vai conseguir chegar e mudar tudo isso de imediato, você não vai conseguir, vai ser algo que tem que ser aos poucos, eles vão se acostumar com você ainda, né, isso ela falava muito. Ela falava, Beatriz, minha filha, tente se preocupar, inicialmente, com aqueles que realmente querem⁷², porque você vai acabar não ficando [desistindo do trabalho], ela falava muito isso: tente se preocupar, no início com os que querem, depois você vai puxando os outros também, fica tranqüila, o importante é que você faça o que acha que, independente do que vão falar ou não, porque as vezes eu falava com ela assim: eu fico com medo também do que os outros vão falar, eu tô perto de casa, às vezes eu comentava isso, a maioria dos professores deram aula pra mim, então como aluna eu era boa aluna, mas tá, e agora?, eu já me formei, e aí? Como aluna eu era boa aluna e como Profissional? Então isso pesava muito também, por está perto. Ela falava: Beatriz, faz o que está ao seu alcance, o importante é que você não deixe pra lá, assim, faz o que está ao seu alcance independente do que os outros vão pensar ou não, isso aí é você que tem que saber com você, se você acha que está fazendo o que é possível, independente do que vão falar. Então isso me confortava um pouco, de certa forma.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

E - Como você avalia a disponibilidade de material didático para o desenvolvimento das aulas. Por quê? E como isso interfere na qualidade do seu trabalho?

PB - Se você for olhar material didático em relação a bolas, materiais voltados ao esporte: bolas, redes, essas coisas, se você for pegar e olhas as demais escolas, aqui eu estou bem, assim, né, dá pra trabalhar, mas se você for olhar por outro lado, de material didático em relação a livros, suporte teórico, não tem, até alguns vídeos, mas que eu não sei se seriam especificamente para escola. Então em relação a materiais relativos à bolas e essas coisas assim, você adapta e dá pra trabalhar.

⁷² A mãe da Beatriz fez uma análise interessante, pois se o professor se sente inseguro e desprotegido, talvez até excluído pelos alunos, parece importante que ele se aproxime daqueles que lhe oferecem algum tipo de apoio/proteção, algum tipo de acolhida. Depois se pensa nos alunos que estão excluídos.

E - Então, você falou que em relação às demais escolas, sua condição material é boa, mas entre o que você acha, entre o que deveria ser e o que é, está adequado?

PB - Eu acho que deveria melhorar um pouco. Eu gostaria que, da mesma forma que tem os materiais, digamos uns materiais a mais, não é pesquisa, mas assim, maior suporte, por exemplo, se tivesse um acervo aqui de vídeos, mas vídeos que pudessem ser passados para os alunos, não que servissem apenas para o professor, isso serviria também. Vídeos que eu digo, não é só de esporte, não, mas vídeos relacionados `a outras temáticas, relacionados à dança, jogo, música, capoeira, ginástica, não sei, mas que pudessem ser passados para os alunos. Isso iria enriquecer também a aula para o aluno. Em relação a material, da mesma forma que você encontra, não sei como é pra outras disciplinas, mas na época que eu passei o trabalho pra eles relacionado ao atletismo, alguns alunos chegaram a comentar comigo que foram pesquisar e não tinha nada na biblioteca que falasse do assunto. Talvez, que tivesse um acervo maior pra EF mesmo, e em relação a materiais como bolas, essas coisas, o diretor falou que comprou outras, então eu acho que vai melhorar. Do que estava, de certa forma, agora vai ficar melhor, mas com o quem tem dá pra trabalhar, dá.

PB - Em relação à estrutura, as quadras, eu acho, que talvez, a parte que não tem o cimentado, você teria meio que reorganizar. Dá pra trabalhar.

PB - Mas, como a quadra é descoberta, os alunos falam. “Ah, professora, vou fazer isso não porque está muito sol, então às vezes, “Pô, professora, tá muito quente”. Às vezes, “Pô, professora , fui passar o pé aqui, o pé no cimento, a quadra quente de cimento batido assim, mais grosso”, “Ahh, professora, se cair aqui não dá não”. Igual na época que eu estava dando o atletismo, que tinha que correr, “professora, se cair aqui, como vamos fazer?”

PB - A salas são amplas e dá para trabalhar legal, há também uma sala de informática onde você pode estruturar bem o trabalho. Tem uma sala de vídeo. Se voe procurar tem!

E - A infra-estrutura não parece mesmo um grande problema pra você, né?

PB - Não! Tranquilo! Precisaria de algumas reformas, mas não é o maior problema, é um dos menores problemas.

E - Como você lida com os problemas de materiais e infra-estrutura?

PB - Tento adaptar, né! Por exemplo, na época que eu dei o atletismo, eu confeccionei uns bastões, para trabalhar arremesso de peso eu fiz saquinhos de areia, mas o que aconteceu? Os meninos que jogavam não quiseram, deu pra trabalhar três aulas e depois eu tive que levar para costurar de novo. Tentei trabalhar com materiais alternativos, com litros eu tentei trabalhar também, tentei adaptar, ia adaptando.

E - Você falou do sol também, como você lidou com o sol e com a chuva?

PB - Dia de sol dava para ficar lá fora mesmo com os alunos reclamando, nem todos faziam, mas a maioria fazia, dia de chuva, às vezes, por exemplo, nem sempre programava coisas para dia de chuva e dia de sol, então quando amanhecia chovendo ou começa a chover depois das oito horas e eu não tinha programado nada, quando eu passei o trabalho pra eles, aí tirava um dia, por exemplo, nesse dia que estava chovendo. Se o laboratório estivesse vazio, eles iam pra lá e pesquisavam o que iam fazer, quando eles já tinham feito isso, tentava trabalhar ou com dinâmicas dentro da sala eu mesmo, e as vezes essas dinâmicas não eram voltadas para o que eu estava trabalhando, digamos, teve um dia que estava chovendo, e eu adaptei o jogo imagem em ação, aí fazia os papeizinhos ou através de desenhos no quadros, através de mímicas, tinha as categorias, lá. Nós dividimos a sala em dois grupos, que nem sempre eu preparava coisas para o dia de chuva, então tentava trabalhar assim, aí às vezes tinha a ver com que eu estava dando, às vezes não tinha a ver com que eu estava dando, então era assim, nem sempre tinha a ver com o que eu estava trabalhando, ainda bem que eu não peguei muitos dias de chuva aqui. Tinha pensado em reservar a sala de vídeo para poder está passando algumas coisas pra eles, mas acabou não dando, aí às vezes também, se você for olhar, você poderia revezar num dia, poderia revezar, por exemplo: num dia estaria chuva, mas se você tivesse conseguido fazer isso, poderia resgatar, por exemplo, a partir do que eles tinham visto, em uma outra oportunidade, mesmo que já tivesse sido trabalhado.

A entrevista foi interrompida por solicitação da entrevistada que disse estar um pouco cansada.

CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA, PARTE III, 17-12- 07

Local: Sala dos professores

E - Na questão anterior, estávamos conversando sobre a infra-estrutura da escola. Podemos retomar a entrevista desse ponto?

PB – Sim, eu me lembro, as quadras, talvez, seria um pouco pela reclamação dos alunos, por reclamação dos próprios alunos, se tiver sol, por exemplo, como a quadra não é coberta e o chão é de cimento mais grosso, aí às vezes a quadra não é coberta, o sol interfere um pouco porque os alunos acabam reclamando e não fazendo pela própria situação mesmo da quadra. Então assim, se tiver muito sol, o piso fica muito quente, machuca o pé “ahh, não vou fazer porque o sol está muito quente, pode machucar. [...]

PB - Se não está sol, está chuva, então isso interfere. Quanto à escola, ela tem um espaço muito amplo.

E - Então você acha pior para os alunos do que para você essa questão do espaço? Como lidar com o sol e com a chuva?

PB - o sol incomoda, a chuva atrapalha porque às vezes você planeja uma coisa e não tem como realizar. No sol também você não tem como realizar porque os alunos, às vezes não colaboram, então isso acaba interferindo.

E - Voltamos à questão do pátio externo, o problema é mais para os alunos?

PB - Sim, atrapalha um pouco, mas não seria um problemão.

PB - Teve uma aula, acho que foi no segundo ano, em que o tempo estava meio nublado. Na primeira aula não choveu, começou a chover no segundo horário, no quarto e quinto horário havia cessado a chuva, alguma coisa assim, aí, como eu falei, como eu preparava a aula, isso eu conto como ponto negativo pra mim, como eu preparava para quando não estivesse chovendo, aí eu fazia alguma dinâmica na sala, nem sempre essas dinâmicas envolviam o conteúdo que eu estava ensinando.

E - Como você se sentia quando percebia que não estava ensinando algo relacionado ao conteúdo que você havia se preparado para ensinar?

PB - Não sei, os alunos, de certa forma, percebem isso também, ficava algo meio de improviso, assim, isso fazia com que eu me sentisse mal, parecia que eu não estava cumprindo com meu papel, mas eu tinha que dá alguma coisa para suprir o meu horário. Teve um dia até que foi com uma turma de segundo ano, que foi assim, eu cheguei na escola, no dia anterior não estava chovendo, nada, nada, no outro dia amanheceu chovendo, e a minha aula, não sei se eram a primeira e a quarta aula com eles, aí eu tentei montar um jogo, tentei montar o jogo imagem e ação, com papelzinho, coisa assim, a gente tentou estruturar, aí eu cheguei na sala, as meninas falaram: “professora, você não vai dá nada não, né”, eu achei até legal da parte delas no final, “Oh, você não vai dar nada, não, né, está chovendo e agente está precisando fazer um trabalho aí de tal professor, a senhora se importa, professora, se a gente sair para fazer o trabalho?”. Eu falei; olha, eu ia trabalhar com vocês uma dinâmica de um jogo, se for algo extremamente necessário, algo que vocês não podem fazer depois, aí vocês me falam que eu posso até liberar vocês. Elas perguntaram: professora, o que você vai fazer? Eu disse: uma dinâmica, um jogo, entra mímica, entra desenho... Aí elas disseram: aê professora, então a gente fica, a gente vai ficar! Aí elas ficaram na sala, a gente fez, foi até engraçado, porque assim, como os meninos, eu não obriguei que todo mundo participasse, os meninos ficaram no canto deles e as meninas se envolveram mais, aí era interessante porque ou elas desenhavam ou faziam a mímica e os demais não conseguiam acertar, aí os meninos lá de trás gritavam: você não está vendo que é isso não! Ou seja, eles estavam fazendo uma outra coisa, mas prestando atenção ao que as meninas estavam fazendo, eles falavam: “Você não está vendo que é isso não!” Eu falava, opa, entra numa equipe para vocês poderem falar, entre em uma ou outra, senão as coisas vão embolar aqui. Foi legal, porque foi de improviso, mas desenvolveu, de certa forma, a turma, e eles acabaram pedindo pra repetir depois, só que eu acabei, assim, como estava programado o que eu tinha que dar, aí ficou atividade do dia de chuva né! Elas falavam: professora, vão terminar aquele negócio, eu disse: Oh, nós temos que andar com algumas coisas, caso esteja chovendo a gente termina. Acabou dando certo, eu acabei encontrando um meio, nessa turma deu certo em outras não deu!

E - Por que não deu certo?

PB - Porque os alunos eram muito retraídos.

E - Quais são os preços que você paga para trabalhar nessas condições?

PB - Às vezes interfere, porque, quando você programa, você faz uma seqüência, digamos, uma seqüência de aula, aí, de certa forma, quando algumas das aulas é rompida, pra você retomar depois é meio complicado, fazer com que os alunos se envolvam novamente, isso acaba implicando um pouco, não 100%. mas um pouco interfere.

E - E você acha que isso tem alguma implicação para sua saúde?

PB - rrsrrs...ansiedade, angústias, perda de sono, inquietações.

E - Então é um grande problema e não um pequeno problema como você havia dito anteriormente?

PB - Não, mas aí eu não sei se seria da própria escola ou de mim mesmo, entendeu! Ou se englobaria os dois, mas eu não sei, quanto a estrutura daqui eu não vejo um grande problema, o maior problema, talvez entre as duas coisas, mas eu também faço com que, talvez, com o meu próprio jeito assim, eu acabo interferindo e fazendo com que uma coisa menor se torne mais grandiosa, minha forma de ver entendeu, então, o meu próprio jeito acaba aumentando, entendeu, é um problema? É, pode ser, mas não é um grande problema, então por eu ser assim, eu acabo, talvez fazendo aquilo que é pequeno eu estendo.

E - Uma aula que não deu certo em razão de contingências como a chuva se transforma numa “desgraça”, é isso?

PB - É, é isso! Isso acaba sendo de mim também, que acaba interferindo também, por exemplo, eu também acabo interferindo na infra-estrutura da escola, como se fosse algo assim, entendeu! Coisas pequenas acabam se tornado algo grandioso, mas apenas pelo modo de ver, de enxergar.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

E - Você tem algum tipo de apoio pedagógico na escola? Qual? De quem?

PB - éeeh... A pedagoga da escola se mostrou, quando eu entrei, se mostrou bastante solícita, do que precisasse, que eu poderia estar procurando. Então assim, não tenho nenhum horário marcado com essa parte pedagógica da escola, mas assim, as vezes que eu solicitei, que eu precisei, eu pude contar com esse apoio, me deram abertura, da pedagoga e até do diretor, de conversar essas coisas. Então, a partir do momento que eu precisasse, teria apoio, mas não tinha um horário

específico, agora a gente vai sentar para discutir isso, assim e assim! Isso, não, até porque no meu horário de PL que era de 11h30min a 12h00min, era o horário no qual a pedagoga estava saindo também, não dava para se reunir depois do horário de aula, era um pouco complicado. E quando era segundo horário, eu mesma ficava fazendo minhas coisas, eu ficava fazendo minhas coisas e não a procurava.

E - E você acha esse apoio importante?

PB - sim, acho que poder contar com alguém, né, com alguém que está mais por dentro do ambiente, principalmente eu que entrei quase no final, então assim, tinha muitas dúvidas, em relação principalmente, nem tanto em relação a... Conteúdos eu tentava me virar, mas eu estou falando em relação a própria parte burocrática da escola. Por exemplo, eu nunca tive acesso de saber como se montava uma pauta, de como fazer, eu não tinha a mínima noção. Então, assim, nisso me ajudou bastante, nas minhas inquietações eu tinha abertura para falar também, mas eu desabafava mais com você do que com ela, né! Não sei, talvez por ser da mesma área, ter enfrentado problemas parecidos, mas assim, tive total abertura, foi importante pra mim, me ajudou, saber que poderia contar, que precisando.

E - Então, o apoio foi mais, digamos, na parte burocrática, pois o pedagógico foi menos?

PB - Foi isso que eu falei, se eu precisasse estava à disposição, mas assim, quanto a avaliação, quando se poderia fazer, essas coisas assim.

E - A escola disponibiliza momentos de trabalho coletivo com os outros professores? Você acha que isso interfere no seu trabalho? Caso sim, como? Caso não, por quê?

PB - Momento de trabalho coletivo que eu peguei, foi mais na feira de Ciências, o que eu pude perceber na feira de ciências, que, de certa forma, por exemplo, disponibilizou, um pouco entre os professores que estavam envolvidos, porque era assim, tinha determinados professores que ficavam com determinadas turmas, então esse professores tinham a possibilidade de estar conversando sobre, mas não muito, não durante todo o processo, foi mais no final. E assim, o que uma turma estava fazendo não tinha muita comunicação entre todos os professores, ou seja, ficou meio isolado. Os professores não compartilharam dos trabalhos em curso, a gente só sabia por alto do que o outro estava fazendo, mas não teve um momento onde se pudesse sentar. No final teve um momento para conversar na sala dos professores, que foi na avaliação. Mas pelo menos no tempo que eu peguei de Feira, não teve nenhum momento onde todos os professores sentassem para: “Estou fazendo isso, está assim, assim, assim. Na medida que era possível ajudar, por exemplo, teve professor que não estava envolvido, então, se o outro professor precisava ela auxiliava de alguma forma, auxiliava, caso precisasse pegar um pedacinho da aula, ela ficar com os alunos, Então isso aconteceu, caso alguém precisasse, havia alguém solícito para ajudar.

E - Então foi específico para essa Feira de Ciências?

PB - Sim! Depois o encontro que a gente tem é só na sala dos professores na hora do recreio.

E - A falta desse trabalho coletivo implica em algo no seu trabalho?

PB - Acho que sim, e na escola como um todo, né. Essa interação gera diálogo, isso talvez pudesse ajudar, até de um professor entender o trabalho do outro. Então acho que isso ajudaria para a escola como um todo, promoveria um diálogo entre todas as partes envolvidas na escola, então talvez, não seria só o meu trabalho, mas o trabalho coletivo, o trabalho por inteiro e não apenas um em específico, mas no geral.

E - Como você se relaciona com os outros professores?

PB - De forma tranqüila, eu acho, não tenho problema nenhum com eles não.

E - você acha que o imaginário que os demais professores têm da EF interfere no seu trabalho?

PB - Eu não conversei com eles sobre isso. Então de cada um eu não vou saber falar, mas por exemplo, durante o Projeto da Sexualidade havia ficado mais ou menos, tinha se decidido uma coisa depois inverteu: que um professor ia ficar na turma do outro, tinha decidido isso, depois inverteu e voltou para o que era primeiro de novo, aí foi até engraçado porque um professor falou: como vai ficar na sala de EF, não dá pra ficar na aula de EF. Aí uma outra virou e falou: mas EF também tem parte escrita, pode deixar alguma coisa escrita para poder fazer, não é só lá fora, também tem parte escrita. Só que aí, durante o projeto, o que aconteceu, eu não sei se minha forma de ver é correta ou não, a EF não é algo, digamos fechado, por exemplo, em uma outra matéria o professor deixa um exercício, coisa assim, é assim, você vai fazer isso: assim –assim! Aí você passa, os alunos fazem, e beleza! Na EF, eu acho meio complicado porque precisa de uma intervenção maior do professor em atividades que são feitas na sala de aula, porque você não tem aulas fechadas assim: você vai dar isso, depois isso, e isso, assim...Então, eu não montei, sinceramente, nas aulas que eu estava no projeto, eu falava: pode deixar os alunos jogando! Sendo sincera, porque eu não vou dizer que eu deixei coisas para fazer na sala, porque digamos, eu estava trabalhando o Atletismo, beleza! Mas eu ia montar uma apostila, um negócio, não sei, pra deixar um outro professor na sala, passar uns exercícios, eu não vi muita lógica, assim. Eu acho que talvez, precise de uma intervenção maior, não sei se eu não consegui construir nesse tempo que eu fiquei, antes do projeto, construir algo, que um outro professor pudesse entrar no meu lugar para fazer. Eu não via como outro professor dar aula pra mim, porque, por exemplo, se eu fosse fazer eu teria que sentar com ele e falar assim: Você vai ter que fazer isso, isso e isso, aí quando terminasse a aula dele, eu teria que passar para o outro: você vai fazer isso, isso, isso. Então, eu não consegui estruturar algo que ele pudesse dar no meu lugar, talvez eu até conseguisse.

E - E se fosse você tendo que dar aula para outro professor de outra disciplina?

PB - Eu cheguei a dar aula no lugar de outro, mas era atividade, por exemplo: essa página, 1º, 2º, 3º e 4º exercício, então assim, eu passava no quadro, o professor deixou isso aqui para vocês fazerem, o professor já havia explicado a matéria e tudo e deixou esta atividade para vocês. Eles não estavam nem ligando pra nada, né, então assim, metade não levava o livro, eu pedia par eles sentarem em duplas ou quartetos, tentava estruturar assim, mas não dava muito certo não, aí eu imaginei: se isso daí que é só eles sentarem e fazer o negócio já não dá muito certo, se eu deixar alguma coisa, e não deixar dinâmicas, algo assim, mas eu não via como fazer isso, deixar pro outro professor fazer, eu deixava-os jogando, eu não me sinto bem. Eu chegava em casa, e falava: meu Deus, eu não estou me sentindo bem, não! Como era um tempo muito pequeno, três, quatro aulas, eu fiquei sem dar aula, entendeu, Aí quando eu voltei, eu não consegui retomar de onde eu havia parado. Então, como eu fazia? Fazia duas aulas para terminar o bimestre com os alunos que haviam passado direto, aí a gente selecionou, com alguns a gente conseguiu trabalhar jogos antigos, mas com o tempo que sobrou eu não consegui estruturar nada. Então ficava lá fora, mas a aula ficava livre, assim eu direcionava, mas ficou livre.

PB - Interessante também foi um comentário de uma pessoa da escola: olha, ela dá conta dos alunos direitinho, os alunos saem de uma forma diferente da sala, não ficam por aqui, dentro da parte de dentro da escola. Então assim, não sei, o fato de você manter todo mundo lá fora, independente de estar envolvido na sua aula ou não é bom pra escola.

E - A visão que o diretor tem da EF interfere no seu trabalho na escola? Como?

PB - Eu me lembro da primeira conversa que eu tive com ele quando eu vim, antes de me formar eu passei na escola e disse que estava me formando e que se surgisse alguma vaga, que eu gostaria de trabalhar ali.

PB - Ele falou assim: olha, a EF aqui a gente trabalha com a EF mais na parte prática, então, assim, se você ficar muito na sala de aula, muito com essas coisas de teorias, os alunos não vão gostar não, é mais a parte prática mesmo, então seria mais ou menos isso, como se a EF fosse, aí eu não sei se eu posso falar não, não sei se posso levar isso, para o lado dos esportes, que a EF é mais uma questão prática, não teórica.

PB - Se isso interfere, durante o período que eu desenvolvi com o atletismo, acho que não interferiu não, mas digamos, se eu for fazer um trabalho mais prolongado, dependendo do que eu for estruturar, eu acho que ele tem a visão dele, mas a partir do momento que eu der conta, que eu tiver me propondo a fazer, ele não vai interferir.

E - Ele reconheceu seu trabalho, vai segurar a vaga relativa à Cadeira de professor dele nessa escola pra você! Porque ele vai segurar a vaga dele pra você e não para o outro professor, que atua somente com esportes?

PB - O que ele me disse foi o seguinte: é interesse da escola, ano que vem a escola vai ter que desenvolver um plano de desenvolvimento escolar, não sei, algo assim. Então, para desenvolver esse trabalho ele disse: eu percebi que você é comprometida com o trabalho, você tem uma preocupação com os alunos, nos seus horários todos você está sempre aqui, comprometida com a própria escola. Então talvez por isso.

E - O imaginário que a pedagoga, supervisora e coordenadoras têm da EF interfere no seu trabalho? Como?

PB - O que eles pensam é que a EF é tranquilo para se trabalhar, EF sozinha não reprova, só reprova se tiver com uma outra disciplina. E essa questão, por exemplo, de manter os alunos, independente do que esteja ensinando, manter os alunos no ambiente, não sei se manter os alunos presos à aula, se for na sala de aula, manter os alunos dentro da sala de aula e se for lá fora, manter os alunos lá fora, desde que os alunos da sua aula não estejam zanzando pela escola, então você está cumprindo seu trabalho, independente da forma como é.

PB - Eu não cheguei a conversar para saber se isso é a visão de coordenadores, supervisores e pedagogos, mas puxando para visão dos alunos, eu achei muito engraçado porque, assim, os meninos [perguntaram] assim: “professora, ficou alguém de recuperação com você?” Eu falei assim: ficou! Eles disseram assim: “PROFESSORA! Ficou de recuperação em EF! Ah eu não acredito, não! Professora, teve gente que teve a capacidade de ficar de recuperação em EF?” Aí teve um menino que chegou e disse assim: “Professora, existe recuperação em EF?” Eu falei: existe! Se não fizerem, se não participarem, se não fizerem as avaliações que são propostas, se não cumprirem o papel de vocês, vocês vão ficar de recuperação, EF é uma disciplina como outra qualquer. O Aluno insistiu: “Mas reprova?” Eu falei: reprova! EF e artes, e nisso a EF não está sozinha!

E - Isso interfere no seu trabalho?

PB - Interfere, porque de certa forma, parece meio desvalorizado!

E - E a opinião das coordenadoras, pedagogas e supervisoras é diferente disso ou igual a isso?

PB - Olha, isso, não é referente só à EF, mas assim: Teve uma vez, um certo comentário, uma certa conversa na sala [com a pedagoga] ela disse assim: “como pode um aluno passar em português, ela nem chegou a citar a EF, mas já me inclui no meio, “como pode um aluno passar em português e não passar em inglês? não tem condições! Como pode um aluno passar em geografia e história e não passar em filosofia? Porque teve um caso aqui na escola em que o aluno ficou reprovado só em sociologia ou filosofia, uma coisa assim, como pode um aluno passar em tal matéria e não passar em tal matéria?” Então, assim, isso acaba, de certa forma, te

levando a pensar assim: tá, cada matéria tem sua especificidade, cada professor tem seu modo de trabalhar, suas avaliações. Digamos, um aluno que fez as coisas em português, mas não fez nada nas outras disciplinas, né! como você faz numa situação dessa?

E - Qual é o grau de liberdade/autonomia que você tem no trabalho? Como você faz uso dessa autonomia?

PB - Como eu faço uso? Tenho liberdade/autonomia para trabalhar na escola. Essa aqui, deixa eu pensar...qual a importância tem a autonomia no trabalho docente? Pra mim... Eu acho que isso tem a ver...eu acho que é um pouco isso: você ter consciência do seu próprio trabalho, isso depende também de cada professor, mas eu acho que essa autonomia te proporciona isso, uma consciência do seu trabalho. Então assim, você é responsável pelo que você faz, agora se você acha que o que você tá fazendo, construindo, de certa forma, ajuda é positivo ou negativo,

E - Ajuda quem?

PB - Digamos assim: ajuda na escola, no que isso interfere para os alunos e tal. Se isso te deixa, de certa forma, tranqüila. Não tranqüila de tranqüilidade, mas em relação ao trabalho realizado, ao compromisso, isso! Em relação a você mesma, de você se cobrar, você se ver, eu acho isso importante!

PB - A cobrança é necessária de outras partes também, eu acho, não pode ficar tudo muito solto, porque acaba perdendo um pouco o caráter do trabalho. Então assim, é um ponto positivo essa questão da autonomia, mas não pode ficar tudo muito solto também, você tem que ter essa autonomia, mas tem que ter uma outra parte que não o deixe [o trabalho] tão solto.

E - eu posso achar que o meu trabalho está sendo maravilhoso, mas pode não está sendo maravilhoso, eu posso achar que está sendo horrível, mas pode está sendo bom, é isso?

PB - Não pode ser nem só um lado, nem só o outro. Acho que também não pode abafar o professor, porque também, qual é o papel dele? Qual é o papel dele se alguém não dá liberdade mínima para realização do trabalho?

E - Como tem sido aqui, nesse caso da autonomia? Como foi essa primeira experiência?

PB - A cobrança era mais ou menos essa, assim, o fato de não deixarem os alunos dispersos no ambiente da escola, mas eu não percebi, talvez possa ter tido, e eu não tenha percebido, um julgamento quanto ao trabalho de aula mesmo, quanto as aulas em si. Teve um julgamento em relação a essa disposição dos alunos mesmo, agora, quanto ao trabalho específico, eu não percebi, talvez tenha tido, mas eu não percebi.

SATISFAÇÃO NO TRABALHO

E - Você se sente satisfeita com seu trabalho de professora de EF nessa escola? Por quê?

PB - Se eu me sinto satisfeita? Mais ou menos!

Inicialmente, muito menos! Inicialmente, muito, muito, muito menos... E isso entra até, eu vou voltar de novo, em relação a mim e a visão que se tem dos alunos sobre a EF. Por exemplo: Tem a ver comigo e com essa visão dos alunos, porque quando eu cheguei os alunos... Eu já cheguei tentando modificar as aulas. Então isso foi meio que um embate, um choque. Os alunos, em relação a alguns, uma certa resistência, porque para eles era só jogar, era livre. Então quando eu cheguei, eu tentava estruturar a aula, por exemplo, se eu estava com um grupo aqui, eu não dava a bola para o grupo que queria jogar bola jogar bola. Então, às vezes eu acabava entrando em conflito com alguns alunos mesmo, toda hora os alunos falavam assim: “professora, mas isso não é EF, não! EF é jogar! A gente não está jogando, professora, EF é jogar”. Então, as vezes eu até conversava com eles: EF, não é só jogar, é também criar, é fazer novas atividades. Então isso, de certa forma, gerava em mim um certo conflito, de falar assim: pôxa, eu to tentando fazer alguma coisa, mas será que está tão ruim assim? Será que está tão péssimo assim que toda vez eu tenho que falar a mesma coisa, toda vez tem aluno me enfrentando, eu pensava, gente será que está tão ruim, tão ruim? Será que eu quis chegar impondo, sei lá, não sei se quis modificar muito rápido, e eu cheguei a perceber que modificar rápido demais não é possível, porque as pessoas têm suas próprias opiniões. Pra você modificar alguma coisa, você tem que convencer as pessoas daquilo que você vai fazer, e eu não tive tempo nem de convencer, eu já cheguei querendo fazer alguma coisa diferente. Então, isso me gerou, inicialmente, uma certa insatisfação com o trabalho, mas assim, em relação a: será que está tão ruim mesmo?

PB - Em relação aos alunos, como nessas últimas aulas, estava mais solto, mais livres, então ninguém me questionava nada! Eu só dividia os grupos! Então, em relação aos alunos, pra eles, eu percebi que eles estavam, de certa forma, porque querendo ou não, a reação dos alunos é também uma resposta pra você, então o que eu percebi, pôxa, nem vou falar mais organizado porque estava mais solto, como os alunos estavam fazendo só o que eles queriam, então, todo mundo participava, a grande maioria estava envolvida, isso não me gerava satisfação com o trabalho, porque eu me sentia mal, só que eu não estava vendo como eu poderia tentar fazer para modificar em um curto período de tempo, então assim, ficava um grupo aqui embaixo jogando vôlei, então, com esse grupo eu tentava explicar: olha, a gente vai tentar montar um jogo, mas esse jogo a gente vai tentar adaptar, e tal, a gente vai tentar não deixar a bola cair no chão, tenta passar, alguns alunos tem mais dificuldade outros menos, aí tentava passar pra eles, mas acho que era mais a parte técnica: olha, se você fizer desse jeito, será melhor! Se você fizer assim vai acontecer isso, isso e isso, será mais difícil pra você jogar e tal. Então assim, era livre, mas não era tão livre porque eu acabava interferindo de alguma forma.

PB - Inicialmente não era satisfatório porque eu não tinha uma resposta positiva, não de todos os alunos, porque alguns alunos chegaram pra mim e disseram que acharam legal porque você levou a gente a perceber que EF não era só aquele esporte que a gente praticava, que tem outras coisas também envolvidas. Então isso foi legal, eu consegui passar alguma coisa! Não 100% insatisfatória, mas de certa forma, era!

PB - No final, era satisfatória para os alunos, mas eu me sentia mal, porque parecia que eu não estava cumprindo o meu papel, então, era satisfatório pra eles porque estava mais dentro do que eles esperavam, mais perto do que eles achavam que era, porque eu não consegui modificar isso em duas semanas, só que pra mim não era satisfatório porque eu chegava em casa ou aqui mesmo na escola e perguntava pra mim mesmo: tá, mas, eu está ali ou eu não estar, que diferença faz para os alunos? Eu só falava algumas coisas, organizava, também porque deixá-los poderia gerar alguma confusão, coisa assim. Mas isso me levava a questionar, assim, na aula do jeito que estava nessas duas semanas, estava satisfatório pra eles, porque eles estavam fazendo o que eles gostaram de fazer, mas pra mim não. Então assim, em relação ao meu trabalho, eu não cheguei ao nível de 100% de satisfação. Aí talvez entraria, de novo, a minha pessoa, de tentar modificar rapidamente algo que precisa, isso eu consegui perceber, algo que precisa de um tempo maior para ser modificado e precisa de toda uma construção, algo que eu não consigo fazer em dois meses de trabalho, não consegui chegar a 100% de satisfação nesse sentido. Por outro lado, também não conseguia chegar a 100% de satisfação porque os alunos estavam satisfeitos, mas eu me via sem função, eu ali ou não ali, então não consegui chegar a 100% de satisfação. Têm esses dois lados!

E - **Você, parece me apresentar dois lados de insatisfação, o primeiro em que você tenta modificar e tem que enfrentar os alunos que possuem uma cultura cristalizada e que, aí, isso te gera insatisfação por não conseguir envolver os alunos da forma como você gostaria, contudo, há uma certa satisfação com os alunos que reconhecem seus esforços em inovar.**

E - **No segundo momento há, e aí há no primeiro momento, mais insatisfação dos alunos do que, não sei se sua, mas há uma insatisfação maior dos alunos, o que te gera insatisfação também. No segundo momento há uma satisfação maior dos alunos, porém isso não diminui sua insatisfação, porque você não se sente satisfeita com aquilo que você está fazendo, então é uma insatisfação de dupla face. Parece que não é o fato dos alunos estarem envolvidos na aula que gera alguma satisfação pra você, mas de o professor reconhecer nele mesmo uma função, um papel, de estar fazendo aquilo que acha importante para o processo de ensino-aprendizagem, seria isso?**

PB - É exatamente isso aí!

E - **Se você pudesse ser professora de alguma outra disciplina diferente da Educação Física, de qual você gostaria de ser?**

PB - Eu gostaria de ser professora de qualquer disciplina, depois entrei no momento de crise, então pesei se eu queria ser professora ou se não queria. Então pensei ser assistente social, porque eu teria a possibilidade de ajudar as pessoas de alguma forma, porque o professor, não sei se tem o papel de ajudar, mas de construir.

E - **De onde surgiu esse desejo de ajudar as pessoas? De contribuir com a sociedade?**

PB - Da minha própria educação familiar mesmo, religiosa, de ajuda-ajuda! De construção também entra, dessa questão de sensibilidade com o próximo. Talvez, meu processo de escolarização também!

E - Você acha que seu trabalho tem sido reconhecido nessa escola? Como você percebe/sente isso?

PB - Acho que mais ou menos. Não sei se isso estaria atrelado à valorização do trabalho, mas o fato de permanecer na escola, aí teriam outros fatores também, que eu havia dito anteriormente: disponibilidade, compromisso com o trabalho. O reconhecimento de alguns alunos, a partir de algumas turmas que eu conversei, duas turmas, que eles foram falando.

E - Porque você não abandonou sua profissão e seu trabalho?

PB - Eu vou falar dessa minha experiência, daqui pra frente eu não sei! Não abandonei porque era algo novo pra mim, eu tinha tido contato com a Educação Infantil, não vou negar que eu não pensei em abandonar, pensei mais de uma vez, muitas vezes, a experiência na escola, eu achei que seria importante pra mim, até como superação de desafios. Então era importante não desistir no primeiro obstáculo, este era meu primeiro emprego, de não desistir pelas dificuldades que aparecessem, não vou negar também pela remuneração, porque eu via também que, talvez, eu pudesse tentar modificar, não o mundo, mas tentar modificar a visão da EF.

E - Fazendo um exercício contrário, o que você acha que teria acontecido?

PB - Eu teria me frustrado muito mais, se eu tivesse desistido, eu teria me sentido muito incapaz, me traria um sentimento de incapacidade, de impotência.

E - Ainda mais com você morando perto da escola, como seria?

PB - Acho que quando eu ouvisse o sinal tocando, iria me dá um aperto no coração. Eu ia falar assim, poxa, eu poderia estar lá, ter tentado fazer alguma coisa e desisti nem no meio do caminho, mas no início, mais por isso!

E - Você acha que seu trabalho como professora de EF nessa escola tem alguma importância social? Qual?

PB - O fato de ter mostrado para alguns alunos que eles são capazes, que eles não precisam se excluir das próprias aulas de EF.

E - Qual a importância desse trabalho para fora da escola?

PB - Eu não sei se eu poderia levar para todos os alunos, mas a partir da própria aula, se eu conseguir perceber que mesmo em algo que eu não seria capaz e eu fui capaz, isso, de certa forma, pra esses alunos, possa fora da escola, digamos, numa atividade onde envolva um grupo, por exemplo. Ali ele foi capaz, dali, se você for levar reflexão maior, ele percebe que ele é capaz de fazer outras coisas, talvez para

a própria vida dessa pessoa, pra mostrar que ele é capaz independente do que seja. Assim, né, nas outras coisas. Se ele foi capaz aqui, se ele buscar, de fazer outras coisas que pareçam muito difíceis, complexas, às vezes não sozinho, mas que ele pode fazer sozinho, mas não apenas sozinho, de contar com o outros também, de interagir com o outro também, do outro perceber que ele também é capaz, de que ele também pode fazer.

SOFRIMENTO NO TRABALHO

E - O que você percebe como negativo nessa experiência como professora de EF?

PB - O fato de não, talvez, de não ter conseguido fazer tudo que tinha programado fazer, colocar em prática, do meu modo de chegada na escola ter gerado um certo embate com alguns alunos. Isso me fazia mal. Talvez, minha forma de chegada na escola, na forma de querer, não posso dizer que impus 100%, quando eu propus, eu tentei conversar com eles, perguntei se eles achariam interessante, eles disseram que não, eu disse então vamos fazer uma experiência, depois vocês me falam como vai ser, depois a gente tenta conversar como foi, eu não fiz em todas as turmas, conversar sobre o processo. Eu acho que seria importante, não consegui. Talvez a minha forma de chegada, eu acho que eu tenha que ir com mais calma, mais devagar.

E - Se você pudesse, quais problemas dessa escola você resolveria para poupar os professores de EF de angústias e sofrimentos?

PB - Mudar a mentalidade de todos os alunos, que eles tivessem uma imagem diferente da EF, das aulas de EF, que eles vissem as aulas de EF porque eu não sei se eles vêem uma importância, eles vêem uma diversão, talvez que, além da diversão, também tivesse um algo a mais. Se eu pudesse, eu resolveria também, a visão que as pessoas, no geral, têm da EF, por exemplo, na época das minhas muitas angústias, ainda tem né, mas na época que me causava muito mais sofrimento, eu fui ao médico e falei assim: ele falou assim: “olha, minha filha, você tem que entender, ah...deixa os alunos fazerem o que eles quiserem fazer, pra você não ficar angustiada, não sabendo ele que isso também gera angústia, deixe os alunos fazerem o que quiserem, EF não é isso, jogar, EF não é deixar os alunos mais livres! Então deixa, pra você não ficar angustiada, deixe eles fazerem o que eles quiserem fazer, aí vai ser mais tranquilo”. Eu: anrhã, dooooooutor [fala irônica]. Então, não só dos alunos mesmos, mas de todos, a visão que grande parte das pessoas têm da EF.

E - O que despotencializa seu trabalho como professora de EF?

PB - A partir do que se pensa, do imaginário que se tem, de não reconhecerem a EF, o trabalho do professor. O imaginário dos alunos acerca da EF, o fato do novo, do que é proposto gerar embates, é prejudicial, mas não é prejudicial esse embate em relação ao novo, ao que é proposto, é prejudicial porque gera conflito, mas o conflito nem sempre é prejudicial.

E - você acha que esse imaginário dos alunos é só uma coisa dos alunos? Você acha que a gente conseguiria mudar isso só mudando os alunos? Por exemplo: se a gente os levassem para a pré-escola novamente e trabalhássemos com práticas diferentes, com uma outra concepção de EF, isso garantiria que os alunos conceberiam a EF de outra maneira?

PB - Não! Porque tem outros personagens envolvidos. Só os alunos não, os professores, professores de outras disciplinas também, não sei.

E - Quais problemas de saúde você frequentemente apresenta?

PB - Eu sou ansiosa por mim mesmo, independente da escola, mas isso fez com que eu ficasse mais ansiosa, ansiedade, me trouxe angústias, dor no estômago, insônia, dores de cabeça. Inquietações, questionamentos, ao meu estado mesmo na escola, essa reflexão constante.

E - Quando você saía, na sexta-feira da escola, como você se sentia?

PB - Dava graças a Deus, no domingo eu já estava sofrendo porque estava perto da segunda. Eu me sentia bem na sexta, sexta à tarde eu estava feliz da vida, sábado eu já começava a ficar angustiada porque eu sofro por antecipação, sábado à noite já começava a sofrer porque estava perto da segunda-feira, minha nossa Senhora, quando eu lembrava que tinha que vir para escola, domingo à noite eu tinha crise de choro, segunda de manhã, antes de vir pra escola, direto, mamãe falava: você não vai para escola, eu dizia, eu vou eu tenho que ir trabalhar. Saía de casa chorando, com o olho cheio de lágrimas, chegava aqui na escola, respirava fundo: é meu trabalho eu tenho que suportar.

E - E eu ainda trouxe um monte de estagiários do curso de EF da UFES pra cá! Isso pesou pra você?

PB - Isso me gerou mais angústias, quando você disse que os meninos vinham, eu quase não dormia, dormia menos ainda do que eu já dormia, me trouxe angústias também, depois eu percebi que, na verdade, era avaliar o todo, mas eu pensava: o pessoal vai vir, aí vinha aquele negócio: são pessoas com grau maior que o seu, quando falaram que o Chiquinho⁷³ iria vir também, eu quase disse para vocês não virem. Tudo me gerava medo!

E - Desses problemas de saúde, quais você acha que se relacionam com a forma com qual seu trabalho estava/está se desenvolvendo nessa escola?

PB - Todos eles!

PRÁTICA PEDAGÓGICA

⁷³ Prof. Mestre Francisco Eduardo Caparróz , professor do Curso de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da UFES.

E - Como você pensa/planeja suas aulas?

PB - Busquei materiais para as aulas, conversei com professores que já tinham uma certa experiência em dar aula de EF, tanto com professores da Universidade como professores da escola mesmo, sentava mesmo, lia, procurava na internet coisas que poderiam me ajudar, não tinha a mínima noção do que dar, do que passar para eles, aí tentava buscar materiais, livros, internet, trocas de experiências com outros professores, isso acabou me ajudando um pouco porque eu vi que os problemas que eu estava enfrentando não eram só meus.

E - Você planeja em casa ou na escola?

PB - planejava em casa, eu não planejava para semana e eu vou colocar isso como um ponto negativo para mim. Também e às vezes eu acabava me perdendo um pouco, porque eu planejava, por exemplo, planejava uma aula de cada vez, lia algumas coisas, mas eu não planejava para a semana inteira, eu planejava uma aula, às vezes eu não dava aula. Como eu trabalhei o mesmo conteúdo para todas as turmas, o que eu tinha dado para uma turma, eu acabava me perdendo um pouco, acabei sendo traída pela própria desorganização minha também, então eu planejava um dia de cada vez, não planejava para uma semana inteira, não fiz um plano de curso, planejava um ou dois dias antes, lia, buscava coisas, sentava para planejar, mas estruturar mesmo, não estruturava a longo prazo e isso já um ponto que eu sei que vou ter que melhorar porque eu acabava me perdendo. E acabava me perdendo um pouco também no próprio trabalho. Como eram duas aulas por semana, às vezes eu me perdia, o que eu tinha dado para uma turma eu não sabia se tinha dado para outra ou não, então não conseguia ter esse controle, às vezes eu não tinha. Por exemplo, havia dia que eu não tinha dado determinada aula para uma determinada turma, como eram 12 turmas, eu não consegui me organizar muito bem sobre esses horários, tinha dias que eu não dei isso daqui, como era mesma temática, às vezes eu tinha dado para várias turmas já aquela aula e numa outra ou não tinha feito essa aula, mas já estava pra segunda aula desse plano, aí eu me perdia, então isso eu já sei que eu tenho que melhorar, estruturar de uma forma mais orgânica, tentar me organizar melhor, esse espaço-tempo da escola, eu me perdi! Então acabou prejudicando também meu trabalho. Então esse não pensar de forma mais ampla acabou me prejudicando e contribuindo para eu me perder em relação às turmas, nesse espaço-tempo da escola eu acabei me perdendo.

E - Qual o tempo você gastava planejando?

PB - Quantidade de horas? Eu pegava coisas pra ler diariamente, mas sentar para planejar, diariamente eu pegava as coisas pra ler, uma duas horas, duas horas e meia, assim, o planejamento em si, uma hora e meia. Às vezes fazia em forma de tópicos, fazia escrito mesmo, não tinha uma maneira única de fazer, não!

E - Que tipo de dificuldades um professor que a substitua vai enfrentar?

PB - Vai enfrentar, dependendo do que ele for trabalhar, os próprios alunos, a resistência dos próprios alunos, não que seja uma cobrança, mas manter os alunos organizados, comportados na sua aula, mais ou menos isso.

E - Se você fosse aluna de si própria, que análise você faria da professora Beatriz?

PB - Uma professora que, de certa forma, se preocupa, preocupada com os alunos, que tenta possibilitar o aprendizado, não só o aprendizado, mas o conhecimento de algo novo, tentasse me mostrar uma forma diferente de ver o que eu achava que era aquilo que eu pensava.

E - Que tipo de atitudes e comportamentos os alunos esperam de você?

PB - que eu esteja a frente, por exemplo, teve uma aula em uma das turmas que estavam mais soltas, geralmente o que acontecia: os meninos iam para a quadra, jogavam na quadra, ficava um grupo aqui em baixo e um grupo de meninos jogando lá em cima, geralmente o futebol, aí teve um dia que um grupo de meninas que queria jogar o handebol, e os meninos já estavam jogando. Aí as meninas disseram: “professora, quem manda aqui é a senhora”. Então, assim, um certo estar lá, uma certa autoridade. Não no início, quando eu estava conduzindo as aulas, então isso eles percebiam mais, nesse final como as aulas estavam mais soltas e não tinha, né, propus alguns conteúdos, em algumas turmas consegui trabalhar mais ou menos, nessa turma a gente tinha combinado que seria vôlei, mas não foi vôlei, acabou misturando, não foi uma coisa específica. “professora, quem manda aqui é você, a gente vai jogar! Eu disse, a gente divide o tempo então, metade do tempo joga o futebol, metade do tempo joga o handebol. E os meninos vão jogar junto com vocês também, vamos jogar juntos, os meninos disseram: “Professora, não dá para jogar com mulher, não! Elas não sabem jogar!” Eu falei, olha só, ou as meninas jogam com vocês ou ninguém joga! Mas aí as meninas começaram a jogar com eles, só que eles não passavam a bola pra elas, elas estavam jogando lá, mas era mesma coisa que nada. Aí eu tentava intervir assim: Oh, as meninas estão jogando também, elas fazem parte do time, vocês não estão sozinhos, não!

PB - Então, mais pra esse final mesmo, em uma aula, quando eu estava ensinado atletismo que teve esse embate entre o menino e eu, uma menina disse assim: “Professora, quem manda aqui é a senhora, só que, na verdade, não era no sentido de mandar-mandar, mas nos sentido de tomar decisões. A aluna disse assim: “Professora, não discute, não, quem manda aqui é a senhora, isso eu nem sei se é positivo-positivo, porque você acaba impondo, de certa forma, às vezes isso é necessário, mas nem sempre. Então acho que mais ou menos isso, nas aulas mais do final, do início não, eu acabei até encarando os meninos. Então, é isso mesmo, eles esperavam que, quando precisasse o professor impusesse mesmo, Não em todas as turmas⁷⁴.

E - Quais conteúdos você ensinou nas suas aulas, por quê?

PB - Conteúdos relacionados ao atletismo! Corrida, corrida de revezamento e arremesso de peso. Porque era algo novo e talvez fizesse com que eles enxergassem que a EF não se restringe aos esportes básicos, que se poderia trabalhar outras coisas, porque envolveria também outros aspectos relacionados a outros esportes.

⁷⁴ Dialoga com a Concepção de Aulas Abertas!

E - Ensinar atletismo era importante só para os alunos ou era para você também?

PB - Pra mim, foi importante também porque era algo novo pra mim, nunca tinha trabalhado, então pra mim foi importante porque foi um conhecimento a mais. Eu não fiz atletismo na Universidade, era 100% novo pra mim, eu não tinha ligação nenhuma com o atletismo.

E - Se você tivesse começado com algo que você domina?

PB - Sim! Acho que teria sido menos angustiante.

E - quais estratégias você utiliza para ensinar aquilo que você deseja que os alunos aprendam?

PB - Eu queria falar uma coisa que eu havia esquecido, aqui entra uma coisa relacionada, não diretamente à saúde, mas entrou em relação a batimentos cardíacos, frequência cardíaca, para tentar fazer uma ligação. Na época da corrida!

Estratégia? Tentei verbalmente, mas não deu muito certo, tentei falar com eles o porquê, tentei utilizar materiais alternativos, tinha proposto para eles trabalharem em equipes, em conjunto. Na corrida, por exemplo, havia duas equipes, aí seria trabalho em conjunto, aí na corrida teriam duas equipes, digamos que fossemos fazer uma corrida, a gente marcou as raias, que nessa corrida nós fossemos aferir o tempo, mas o tempo não seria de um aluno só, não um tempo individual, mas o tempo da equipe, essa era a proposta inicial, por exemplo, nas corridas, um fez em um minuto, outros fizeram em 50 segundos, o outro fez em 30, o outro fez em 10, somaria e esse seria o tempo da equipe. Então seria um trabalho colaborativo, tinha pensado em fazer assim. No arremesso a mesma coisa, era a soma de tudo, não estaria incluído aí o melhor ou o pior, que eles eram um conjunto, mas não deu certo, porque a participação dos alunos foi pequena. Quando eu propus, eles disseram: “nossa, professora, beleza, legal, a gente vai fazer”, mas na primeira aula já não deu muito certo. Então essa parte de trabalhar em conjunto nas corridas não deu certo.

E - Você me disse que tinha feito um ###

PB - ### Esse jogo da trilha, é esse? Caça ao tesouro? Nesse deu certo! Nesse eu consegui trabalhar em equipe, eles montariam pistas, onde reconheceriam o espaço da escola mesmo, do portão da secretaria pra cá, aí eles fariam perguntas relacionadas aos esportes, nessas perguntas relacionadas aos esportes, eu não restringi só ao atletismo, eram cinco pistas, a primeira eles falariam, e as outras quatro eles esconderiam, nessa deu certo, o trabalho de equipe, eles realmente trabalharam em equipe, tentar pensar todo mundo junto, na hora de esconder, na maioria das turmas saía o grupo inteiro para o pátio, aí quando demorava muito pra achar a pista eles davam pistas.

PB - Eles que estruturaram, buscaram informações que eles não sabiam sobre o esporte, eles buscaram, me procuraram para poderem elaborar as pistas. Aí tinha o tempo da equipe, eles liam a primeira pista e a primeira pergunta, eles tinham tempo

de responder, a partir daí eu começava a marcar o tempo, aí eles tinham que trabalhar juntos! Foi muito interessante, eu me diverti muito, muito, nesse processo aí, muito interessante!

E - Você negocia com os alunos, como?

PB - Negocio! Que eu me lembre, eu entrei na sala, eu tinha proposto Atletismo na sala, na outra aula eu entrei na sala e fui falar com eles, nessa turma havia tido muita resistência ao trabalho, “ah, professora... havia uns jogando baralho na sala, passava e dava bom dia para aquele que ficavam na porta, fiz a chamada no início, como eu fazia geralmente, e que é uma coisa que eu não vou fazer nas próximas aulas ou tento fazer uma no início ou... Aí eu entrei na sala, veio menino: “lá vem, né professora, já vem você”. Eu disse, como eu tinha dito na outra aula....

PB - Eles disseram: “Professora, a gente já falou que não vamos fazer isso, não, não vamos fazer! A gente não vai fazer, não vai!” eu disse: pois é, como eu falei na outra aula...Eles falaram: “Professora, a senhora não vai vir com esse lance de atletismo, não, né!” Eu falei, calma gente, vocês nem esperam eu falar, você sabem o que eu vou falar? Os alunos disseram: Fala aê professora! Então eu expliquei: A gente tinha combinado de trabalhar o atletismo, só que a gente vai começar a trabalhar o atletismo na próxima aula, essa aula vai ficar livre pra vocês, vocês vão jogar o que vocês quiserem, eu fui com tudo armadinho para dar atletismo, com uma condição: na próxima aula nós vamos começar o atletismo. Um aluno respondeu: “Ta bom, professora, na próxima aula, vamos começar o atletismo”. Daí pra frente foi tranquilo, aí eu voltei na sala na próxima e aula disse: hoje vamos começar o atletismo, houve algum embate, mas! Então, para eu conseguir dar o que estava me propondo a fazer, eu tinha que fazer algumas negociações, soltar a corda e puxar um pouco a corda, meio assim!

E - Na cultura dessa escola, enquanto os meninos jogam futsal, as meninas jogam queimada ou três-corte. Você poderia fazer uma análise de como isso se produziu, se produz?

PB - É uma construção, não só por meio das próprias aulas daqui da escola, mas das próprias experiências que eles tiveram com a EF, como isso é muito enraizado no Brasil, talvez relativos às próprias experiências e interesses mesmos, talvez pelas próprias construção das aulas, mas não só dessa escola. Talvez pela própria cultura que é passada pra eles, talvez porque alguns têm habilidades maiores para esses esportes, algo que eles já tinham contato, não só na escola, mas nas ruas, algo que eles têm contato maior, eles transferem para escola também.

PB - Para as meninas, o três-corte ou o vôlei é mais diversão, elas ficam mais paradas, meninas tem dessas coisas, de não querer suar. É um divertimento pra elas! Os meninos, no futebol, mesmo sendo o jogo sem marcação [sem árbitro], aquilo é um negócio sério, se você não fizer o que tem que fazer, então pra eles é sério. Para as meninas é para ocupar o tempo, para os meninos eu não vejo assim, é algo sério, pode não ter regras oficiais, mas tem as regras deles, sabe, se você não jogar de determinada forma, se você não fizer o gol, se você empurrou, então assim, pra eles é algo sério, para as meninas, têm umas que gostam, mas eu vejo mais como ocupar o tempo, mas não é algo sério!

E - O que te leva, elementos ou fatores, a entregar bolas para os alunos e deixar com que eles decidam o que fazer no restante da aula?

PB - Eu já fiz isso no intuito de fazer uma troca, de às vezes, deixar eles fazerem o que quiserem, para que eles possam fazer o que você quer também, você às vezes ceder um pouquinho para eles fazerem o que você quer também.

E - Você se considera uma professora “rola-bola”? Por quê?

PB - Eu não me acho uma professora “rola-bola”, mesmo nas vezes que eu entreguei a bola pra eles e os deixei jogando, eu estava presente, intervia, mesmo entregando a bola. Eu não me eximia do meu compromisso, da minha responsabilidade com eles, mesmo que, por exemplo, nesse entregar a bola, eu tentava estar presente, eu não entregava e pronto, acabou! Então, assim, eu não me considero “rola bola” pelo fato estar presente e de certa forma, querendo ou não, mesmo eu entregando a bola, isso também entre eles gerava alguns conflitos, entra aí também o papel do professor: se você entrega e sai, se eximindo totalmente, né, você perde um pouco essa responsabilidade, não de resolver, mas de tentar refletir sobre os conflitos. Eu acho que o “rola-bola-rola-bola” é aquele que entrega e diz: está por conta de vocês. Tem que haver uma intenção /intencionalidade naquilo que você está fazendo. Mas quando você entrega e o aluno passa a ser responsável único, você sai, o que acontece na sua aula no período que eles estão lá fora, você não liga, você deixa sua responsabilidade de lado.

CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA, PARTE IV, 19-12-07

Local: Sala dos professores de EF

E – Então, Beatriz, em nossa última sessão de entrevista havíamos conversado sobre a produção de determinadas culturas escolares e, especificamente, acerca da produção de culturas de EF na escola. Agora, gostaria de tocar em um ponto que ainda é muito polêmico na educação e, muito mais, na área da EF: a avaliação do processo de ensino.

PB - Ok, podemos recomeçar.

E - Como você avalia o aprendizado dos alunos?

PB - Trabalho escrito, participação, e por auto-avaliação! Eles até perguntaram e eu não tinha uma resposta pronta para dar: “Professora, porque EF tem auto-avaliação, nas outras, poxa, não tem em nenhuma outra disciplina. As outras disciplinas poderiam fazer isso também, né!”! Aí, eu parei, assim, para pensar, não é só a nota deles que conta, é uma forma deles pensarem como foi a trajetória deles na disciplina, eu coloquei mais ou menos por isso.

E - Como você fez?

PB - Eu dei nos dois bimestres, na primeira eles escreveram no papel a nota deles e porque eles achavam que deveria ser aquela nota, nesse último bimestre, tinha o jogo que a gente fez do caça pista pela escola, valeu não pontuação, mas contou positivo para quem se empenhou, quem ajudou o grupo, trabalhou em conjunto, contou um ponto positivo. Nesse, eles falavam qual nota que eles achariam que mereceriam durante o bimestre, só que aí não foi justificado. Porque eu fiz assim dessa segunda vez. Da primeira vez que eu fiz, eles escreveram no papel só que eu acabava pegando papel com nome de aluno e às vezes eu não sabia quem era que havia colocado a nota, aí eu pensei, ah, eu falo e eles me falam na sala mesmo, alguns alunos eu consegui gravar o nome, aí, nem todos, mas aí eles me falando, às vezes eu modificava, dependendo de como foi, eu via tal aluno, foi assim, assim, assim, foi mais ou menos assim! Só coloquei, por isso, como forma de repensar mesmo, foi a minha trajetória nesse sentido.

E - O que você achou dessa forma de avaliar?

PB - [...] em relação à auto-avaliação, talvez seja necessário discutir com eles. De eles tentarem pensar como está sendo a participação nas aulas, o envolvimento deles nas aulas e a partir daí também tentar pensar na minha própria prática, como se fosse algo, assim: a auto-avaliação deles também seria uma avaliação da disciplina .. Tipo o que eu fiz em duas turmas, só que eu peguei essa avaliação da disciplina mais no final, talvez pudesse fazer isso durante todo o processo, talvez daria para eu pensar minha própria prática a partir daí.

RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE VIOLÊNCIA/AULA DE EF

E - As pessoas que pulam o muro para dentro da escola interferem direta ou indiretamente no seu trabalho, nessa escola? Como?

PB - Interfere, digamos assim, muitas vezes, na realização do trabalho com intervenções, não sei se eu posso chamar de intervenções, mas pro final, alguns alunos pularam o muro e ficaram no cantinho das árvores ali fora, aí na hora da aula, durante as aulas, eles faziam alguns comentários, digamos que a gente estivesse jogando vôlei ali fora, aí algum aluno jogava a bola para o outro lado, aí eles comentavam: ah, não é assim, não!

PB - Eles interferiam na aula, teve uma aula, eu entrei, os alunos tinham saído com a bola de vôlei e eu tinha vindo aqui dentro conversar algo com a pedagoga, quando eu sai, os alunos que tinham pulado o muro estavam jogando, eram três alunos e na hora eu fiquei meio sem reação, tinha um menino do meu lado que era aluno, eu perguntei pra ele: quem são? Ele disse: “ah, professora, são os meninos da boca de fumo não sei de onde, aí na hora estava quase no final, eu não interferei não”. Então, às vezes interfere, assim, eu poderia colocar que eles atrapalharam na dinâmica da aula, alguns meninos acabaram ficando acanhados e acabaram não jogando.

E - Eles já te ameaçaram ou te enfrentaram alguma vez?

PB - Não! Não! Mexer comigo, não, nunca! E às vezes, assim, eu fico meio sem saber como chegar até eles, então, por exemplo, teve uma vez que aconteceu. Eu falei com o diretor, ele veio e falou com os alunos, eram uns alunos estranhos que estavam no canto da escola, estava tendo aula lá em cima, aí eles estavam no cantinho do muro, e saíram, um aluno sem camisa, estranho, aí eu olhei: o que eu vou fazer agora? Chegar pra ele diretamente? Ficava meio sem saber, aí eu pensei, vou perguntar ao diretor, né. Eu vim, conversei com o diretor, ele disse, pode deixar Beatriz que eu vou lá, tem uns alunos que ele já conhece, alguns foram ex-alunos da escola, e vêm aí. Ele já conhece, ele chegou pediu licença aos rapazes, eles saíram numa boa. Então às vezes atrapalha um pouco a questão da dinâmica da aula mesmo.

E - O relacionamento deles com os alunos? Você já viu alguma situação em que eles violentaram os alunos ou coisas do tipo?

PB - Às vezes verbalmente, mas física, não. Atacar, não. Às vezes, verbalmente, mas assim, física, eu não cheguei a presenciar não! Eu já vi alunos de fora fumando maconha, às vezes juntam-se em grupos. De passar drogas, teve um dia que eu estava na quadra aí eu perguntei a uma aluna, eu até então não reconhecia cheiro disso, podia passar perto de mim que eu não sabia nem o que era, eu passei a reconhecer e perceber cheiro dessas coisas aqui na escola. Aí estava na quadra, senti um cheiro forte e perguntei: nossa que cheiro forte, que cheiro é esse? Aí a aluna respondeu: é maconha, professora, ela falou que os alunos vem passar: Ele não é da escola, mas eu não sei se passou ou se só estava... Ela falou: esse menino aí vem porque ele “passa” aqui na escola.

E - Como você lida com esses invasores no pátio?

PB - Às vezes eu acho, no início eu até chegava falar com esses alunos, mas nesse final aí eu ficava meio com medo de falar, ficava na minha mesmo, lhe dava de forma indiferente, mas por questão de medo.

E - Você chegou a não levar os alunos lá pra fora por causa disso?

PB - Não, por isso não. Não, porque é isso que eu falei, de mexer comigo, de mexer com os alunos eu não cheguei a ver, isso não. Aí é questão de que eu fico meio com medo mesmo de ir, mas eles nunca chegaram a falar nada comigo, nada. Às vezes eles interferem na aula com palavreados ou então, interferem entrando na aula. De mexer, essas coisas, não!

E - Quando eles entram, criam problemas?

PB - Não! Quando é jogo, eles jogam! Ficam lá no meio, tal, mas não chegam a criar problemas.

E - Como você lida com essa exposição do seu trabalho no pátio externo?

PB - Eu nunca tinha parado para pensar nisso, posso para parar pensar agora. Como lido? Eu lembro que teve umas duas ou três vezes, eu vi o diretor lá fora e via

a pedagoga, mas eu não sei se era para observar algo acerca da construção da quadra da escola ou se era para observar alguma coisa que eu estava fazendo.

E - O que você acha disso? Vamos supor que fosse para observar algo que você estivesse fazendo, suas aulas.

PB - Julgaria de forma positiva a partir do momento, por exemplo, talvez, se nós tivéssemos momentos para estarmos conversando sobre, porque se for só observar por observar, mas a partir do momento que se observa e se conversa sobre, aí eu acho que é positivo até pra pensar o que você está fazendo, digamos assim, eles tiveram acesso, eu não cheguei a conversar com a pedagoga, mas com o diretor. Eu cheguei a conversar com ele, falei o que eu ia propor no quarto bimestre, aí ele falou: oh, caso precise de alguma coisa, deu total liberdade, se eu precisasse de algum material, era só avisar antes o que eu fosse precisar com antecedência, que não fosse em cima da hora. Mas eu cheguei a conversar com ele sobre o que eu ia fazer, e tal, ele falou que já havia trabalhado e deu total abertura para que eu pedisse o que fosse preciso.

PB - O professor de EF realmente, ele fica muito mais exposto, por exemplo, toda hora que você passar, você vai ver o que está acontecendo, se você comparar com sala de aula, se os alunos estiverem sentadinhos, lá, independente do que eles estiverem fazendo ou não, estão comportados, “é o que importa!”. Na EF, eu vejo essa exposição por dois lados: positivamente e negativamente, por exemplo:

Talvez, quem está de fora que observe, se você consegue envolver todos os alunos, independente do que você está dando ou não, talvez isso possa ser visto de forma positiva pela escola. Se você, talvez, tá dando alguma atividade que não envolva totalmente os alunos, para quem está de fora observando isso pode ser negativo.

E - Uma coisa tem me inquietado, Beatriz, trata-se da questão desses alunos que pulam o muro para dentro da escola, que pra essa escola tem sido um grande problema.

PB - Os que pulam o muro de fora pra dentro ou os que pulam de dentro pra fora? Os que “gazeam” aula, não? De fora pra dentro! Talvez, pra escola seja... Não sei...

E - Há também os que pulam de dentro pra fora! É verdade, tem também os que pulam o muro ao contrário. Porque uns pulam o muro de dentro pra fora e outros pulam de fora pra dentro? Essa que é minha questão! Por quê? Esses alunos que pulam para dentro, a maioria são ex-alunos daqui? A maioria são ex-alunos, passaram por nós, alguns foram meus alunos, passaram por aqui, e eles, quando estavam aqui, pulavam o muro de dentro para fora, e agora eles pulam o muro de fora pra dentro, ou seja, parece que eles gostam de estar na escola. O que você acha?

PB - A maioria vêm para passear, rever amigos! Não sei, digamos que não seja para passar drogas, mas essa questão de rever pessoas, rever amigos atrapalhe, de certa forma, a organização da escola. Você não pode pensar por este lado?

Teve uma vez que havia uns menininhos jogando, mas eram crianças, eu pedi para sair, eles saíram. O que eu vejo, às vezes, porque os alunos que entram às vezes

eles se envolvem, falam alguma coisa e tal, mas talvez nem tanto. O que eu enfrentei quando eu entrei foi, por exemplo, alunos que traziam bolas, estavam em aula vaga, um dos problemas é a aula vaga, que fica muita gente lá fora que às vezes você não consegue organizar o espaço, digamos, assim, alunos que trazem bola, aí está de aula vaga ou mata aula para jogar na quadra. Aí você precisa usar a quadra e nem sempre saem, eu enfrentei isso no início, havia alunos e eu não sei se dizer se havia alunos que não fossem da escola no meio também, que eram alunos que estavam em aula vaga, alguma coisa assim. Na época as duas quadras estavam funcionando, eu estava usando uma e ia precisar usar a outra, aí fui conversar com eles, aí falei conversei com eles educadamente, eles disseram que iriam sair, aí quando eu virei eles começaram a jogar de novo, aí eu falei com eles de novo, eles disseram que iriam sair de novo, aí não consegui insistir!

E - Eles não foram hostis?

PB - não! Só acataram, fingiram que iam sair, mas ficou por isso mesmo! Mas voltando a questão da exposição no pátio, não seria nem os alunos que vem de fora pra cá, mas os alunos que ficam no pátio, de aula vaga, que acabam, de certa forma, atrapalhando um pouco a dinâmica da aula, organização da aula, não sei, porque às vezes ou eles acabam entrando também, participando, às vezes eles atrapalham inibindo os outros.

RELAÇÃO TRABALHO QUESTÕES SOCIAIS

E - A condição social dos alunos e o entorno da escola interfere no seu trabalho?

PB - Interferir interfere, mas não eu não estou conseguindo formular como isso interfere! A igreja que coloca algumas vezes, coisas que você não pode usar ou fazer, por exemplo, digamos que você vai trabalhar com dançar, isso é tido como pecado!

E - Você acha que alguma outra grande questão social ou macrosocial interfere no seu trabalho?

PB – A mídia interfere em relação a concepções de beleza, até quando eu entrei aqui uma menina falou: professora, e a menina não é gordinha, ela estava sem comer porque ela queria emagrecer, ela falou: professora, eu não vou poder correr não porque eu estou sem comer, eu to querendo emagrecer, eu to sem comer, eu não vou correr, não. EU perguntei: porque você está sem comer? Ela falou: eu tenho que emagrecer porque estou muito gorda. E a menina é normal, então eu cheguei a conversar com ela, são coisas que podem ser trabalhadas não pela EF.

Perguntas específicas à professora Beatriz

E - O que essa escola significa pra você?

PB - Essa escola abriu as portas pra mim duas vezes, estudei aqui de primeira à sétima série. Inicialmente, quando eu entrei aqui na primeira série, eu estudava numa outra escola, por questões de eu ser uma menina muito chorona, então, a outra escola não me aceitou, eu fiquei um tempo, mas a diretora falou com minha mãe, “oh, mãe, essa aluna não tem como continuar aqui nessa escola, não, porque ela está atrapalhando os outros alunos e não tem como ela ficar”. Escola particular eu não podia pagar, então minha mãe escolheu uma escola pública onde eu pudesse estudar, escola próxima a minha casa que eu estudei era essa, e assim, as pessoas presentes na escola, na época, me acolheram e me acolheram na verdade, e souberam lidar com o problema que era meu e da minha família, acabaram lidando de uma outra forma com esse problema. Então eles acabaram me conquistando para permanecer na escola com o tempo. Então representou pra mim, primeiro, na primeira vez a oportunidade de estar estudando mesmo. Estudei aqui até a sétima série e sai por questões de greve, essas coisas! A segunda vez eu retornei como professora já, então abriu as portas pra mim mais uma vez, porque seria minha primeira experiência como empregada-empregada mesmo, como formada já. Foi minha primeira experiência, me acolheram de uma boa forma, me deram autonomia. Então essa escola representa pra mim, um aconchego, tanto no início como agora no final. Me acolheram em momentos totalmente distintos da minha vida, de certa forma, tenho uma relação afetiva com essa escola.

E - Como foi voltar e ter os professores que foram seus professores como colegas de trabalho?

PB - Inicialmente me trouxe um pouco de medo, pois apesar de chorona, eu era boa aluna, então foi uma cobrança de mim pra mim mesmo, eu fui uma boa aluna, e aí como professora, ele esperavam algo de mim, talvez não intencionalmente, de certa forma. Então, assim, foi interessante, foi engraçado os professores terem dado aula pra mim na 5ª e 7ª séries e agora voltar e reencontrar. Por outro lado, acabou me trazendo um pouco de medo, insegurança, pela questão de às vezes surgirem comparações mesmo: “Ah, era boa aluna e agora”! Aí não sei, mas foi bom!

E - E esse fato de você morar na comunidade, interferiu no seu trabalho?

PB - Conheço grande parte dos alunos, cada turma que eu entrava e falava; minha nossa, como, por exemplo, moro aqui, participo da igreja católica, então, há um monte de alunos daqui que já me conheciam da igreja, já tinham visto, tem alunos daqui que eu conheço que moravam perto, eram vizinhos, então tinha uma turma só que eu entrei que não havia ninguém que eu não conhecia, isso me trouxe uma certa insegurança ao mesmo tempo que poderia me trazer, proporcionar , segurança: “ah..já conheço alguém”! Isso me trouxe insegurança, também porque aquelas pessoas já faziam parte do meu ambiente, não sei...

E - E como você se sentiu?

PB - Avaliada por todos os lados! Voltando, isso, de certa forma, foi também, ajudou, foi um peso, foi algo a mais...

E - Lançou luz sobre o seu trabalho, né! Imagina se fosse num lugar distante, onde você não conhece ninguém, como você acha que seria?

PB - Não sei! Isso pesou, mas esse tentar fazer algo foi algo que pesou muito, tentar fazer, tentar modificar algo, não sei se eu consegui fazer isso, mas esse tentar...as proximidades da escola, o ambiente conhecido e esse tentar fazer algo, esse tentar fazer algo foi um peso muito grande também! Os pais me conheciam, tinha pai que me conhecia também, eu não chagava a ser amiga-amiga, mas conhecia os pais e conhecia os filhos, foi duplo.

E - Que tipo de sentimentos te acometeram nos momentos difíceis?

PB - Me sentia muito angustiada, muito inquieta, apreensiva nos momentos difíceis, angustiada. Às vezes de parecer que as coisas só aconteciam comigo, de sentir que eu não era capaz de fazer, capaz de realizar algo, incapacidade, parecia que tudo era muito mais forte que eu, parecia que tudo, eu via que uma coisa que não era tão grande, eu via de forma muito maior. Então aquilo me abafafa de certa forma. Mas aí no meio desses momentos difíceis, tinha também os momentos de alegrias, às vezes é até engraçado, você comentou assim: e quando um aluno te chama de professora na rua? Isso, às vezes me trazia algo bom e às vezes eu pensava: Meu Deus onde eu passo têm alunos, todo lugar que vou tem alguém assim: “ei professora”... É engraçado, era legal! Não sei se era reconhecimento, eu sentia que os alunos, apesar de eu achar que não estava tão bom, eu sentia nisso um certo acolhimento de alguns.

E - Parece que não é são apenas conteúdos a aula que valem, né!

PB - É, talvez por essa relação de proximidade mesmo do dia-a-dia, essas coisas assim, era legal. De ver, às vezes, um aluno que não participava passar a participar. Foi, sabe, às vezes no meio de várias coisas que não dava certo, uma dava certo, aí você vê os alunos empolgados com alguma coisa, isso era legal!

E - Como você se via antes e como você se vê agora? O que essa experiência te provocou?

PB - Eu pensei que fosse conseguir mudar muitas coisas, mas vi que isso, eu não consigo mudar isso com um curto espaço de tempo, que eu preciso de um tempo maior! Como foi minha primeira experiência, não que eu me sinta mais segura, mas de certa forma, um pouco mais confiante, assim. Ao mesmo tempo que eu sei que não é possível modificar num curto espaço de tempo, eu percebi que é possível fazer alguma coisa. É possível tentar fazer algo, e que a culpa não é só minha, que envolve outras questões.

PB - Ou que às vezes, por exemplo, eu falo por mim, eu falava do trabalho de algum professor, mas eu não estava inserida, por exemplo, no contexto que ele está inserido, aí isso muda um pouco o modo de ver o trabalho do outro, de certa forma, isso acaba mudando um pouco essa questão assim, de ver o trabalho do outro, a partir de onde ele está inserido.

E - Onde e como você buscou apoio nos momentos difíceis?

PB - Família, Deus, orações, pessoas mais próximas, você o pesquisador, professores da UFES.

E - como minha relação com você a ajudou no trabalho?

PB - Você me fez perceber que as coisas não aconteciam só comigo, na verdade, através das suas próprias experiências, você me fez perceber que, por exemplo, o que acontecia comigo, não era algo único só do meu trabalho, você tem, eu vejo em você alguém que vê na EF, eu não se posso falar mudança, mas assim, que acredita na EF, digamos assim, que a EF pode ser melhor, pode mudar, então assim, de não desistir mesmo, né. De me dar força, de falar assim: olha, esses momentos acontecem mesmo, serão questões superadas, isso não ocorre só com você, então, assim!

E - Como você me percebe?

PB - Inicialmente, quando eu entrei, o diretor falou: tem um menino fazendo pesquisa aqui. Talvez se eu não conhecesse seria melhor. Eu perguntei: quem é? Ele disse, é o Uebinho, o menino que estudou aqui! Eu falei: o menino que faz mestrado na UFES, né? Ele, falou: É, ele faz mestrado na UFES. EU falei: minha nossa, conheço! rrsrrrs

Inicialmente eu via você como alguém assim: poxa, ele vai ficar lá só observando, alguém que não estaria, não que você fosse obrigado a me ajudar, isso não, mas assim, alguém que estaria só observando, só de fora, sem se envolver. Com o tempo eu pude perceber que, na verdade, com o tempo eu te vi não mais apenas como pesquisador, te vi como alguém que estava ali para fazer a pesquisa, mas não alguém isolado, alguém que estava também, de certa forma, junto comigo, alguém que eu poderia contar pra talvez, não amenizar minhas inquietações, mas eu via em você alguém com quem eu poderia contar para dialogar mesmo, pra está conversando. Então, assim, eu deixei de te ver apenas como alguém que estava totalmente fora, acima, alguém que estava acima e totalmente fora, pra te ver como um parceiro mesmo, que nos momentos difíceis e, conversar com você também me trazia uma certa tranquilidade, então eu deixei de ver, porque agente tem visão de pesquisador como alguém que está totalmente fora, como alguém que só vem para julgar e com o tempo eu vi que não era isso.

Mais ou menos isso mesmo, um parceiro de profissão, alguém com quem eu poderia está trocando experiências, está conversando, e não nesse sentido, mas também pelo jeito mesmo, porque mesmo conhecendo você, nossa proximidade maior foi aqui mesmo, mais do que na UFES, então a proximidade maior agora, até pelo seu jeito, seu jeito não é um jeito que impõe, você fala o que você tem que falar, mas não é o que vem de cima pra baixo, sabe, do tipo “eu sei todas as verdades do mundo”, entendeu!

E - O que você não fez/ensinou que gostaria de ter feito?

PB - Gostaria de ter ensinado, talvez ter trabalhado com vídeos, textos em sala, ter promovido discussões. Por exemplo, eu trabalhei com atletismo, a partir daí puxar um gancho de discussão mesmo, de tentar estimular esse lado que eu não consegui.

E - Isso impactou?

PB - Porque eu acho que isso seria importante, seriam coisas enriquecedoras para o trabalho. Quando você tenta e não consegue, vem esse sentimento de frustração, de impotência de fazer.

E - Quais foram as melhores e piores lembranças desse seu processo de trabalho?

PB - Melhores e piores? Eu lembro desses alunos que não participavam, eu consegui fazer com que eles participassem, isso foi legal. O próprio contato com os alunos foi legal, essa interação professor-aluno, talvez assim, umas coisas que eu pensei, assim, o projeto em que eu participei, pra mim era algo extremamente complicado pra falar, entrei quase em desespero, como sempre, mas a partir daí eu percebi que seria possível. Reencontrar os professores que deram aula pra mim, que apesar de me trazer medo, acho que também para os professores virem um aluno que passou por aqui agora como professor é legal. A própria forma como as pessoas me receberam aqui também, foi muito positivo, o tentar fazer.

Os momentos difíceis, os momentos de enfrentamentos com os alunos, isso me deixava muito mal, dos alunos não participarem me trazia frustração, e às vezes enfrentamentos assim. De não querer fazer e a toda hora querer te provar de alguma forma, tipo assim: “professora, pra que você está dando isso, mas não assim, isso serve pra quê, desse fato ser, de todas as aulas ter que falar as mesmas coisas. De conversar mesmo, e os alunos até ficarem chateados, eles perguntavam, eu respondia, isso acabou gerando, não que isso tenha gerado uma frustração pra eles, mas eu sentia que a minha presença, às vezes, incomodava por eu não deixar com que eles fizessem aquilo que eles queriam fazer. No final foi até engraçado, um aluno disse que não iria fazer o trabalho, eu falei que se ele não fizesse, iria ficar de recuperação, fui com ele e disse: a gente faz, eu sento com você, a gente faz, eu leio com você, se tiver alguma dúvida você vai me falar. E foi engraçado porque ele ficou de recuperação em sete matérias e hoje eu fui falar com ele. Ele disse, professora já passei em quase todas, só fiquei de recuperação em uma, e ele era um aluno daqueles que, quando eu passava, ele olha (de rabo de olho), lá vem essa professora de novo. E isso acabou se invertendo, eu passava e ele: “ei profesora”! Então assim, dos momentos que parecia que eu não ia ser bem vinda por deixar que eles fizessem o que eles queriam fazer, isso era mais nítido assim, em duas turmas, eu entrava eles diziam (entre os dentes); lá vem ela! Era ruim, me deixa mal, de você achar que não é bem vindo em determinado lugar.

E – Quando os dois lados de uma relação se rejeitam e não se toleram fica muito difícil produzir uma zona de diálogo, temos que buscar uma estratégia para tentar movimentar as sensibilidades, de algum modo tem que movimentar isso.

PB - Foi até engraçado porque depois eu fui falar com outro aluno: ele disse menino, vai lá, faz logo, a professora vai sentar com você, e um dos dias ele, sempre nas

aulas, ele ficava em determinados grupos. Esse aluno, e depois eu fui percebendo assim, foi de certa forma gratificante. O que era ruim acabou sendo gratificante, porque, por exemplo, quando eu estava dando atletismo, ele não se envolvia, ficava no grupo dos meninos e só queriam jogar o futebol. Esses meninos só queriam jogar o futebol e atrapalhavam os meninos que queriam fazer, intimidavam, de certa forma. E, em um dos dias que a gente estava jogando lá fora, todos os meninos foram embora, todos do grupo que ele ficava, só ficou ele, então, se fosse em aulas anteriores, ele também teria ido. Eu não sei por que, mas o fato de ele ter ficado até o final, até bater o sinal,

PB - eu queria comentar com você acerca daquele menino grandão, que participou da feira de ciências. Ele não queria saber de nada, totalmente voador, viajante, não vou fazer não, professor, valeu! Quero saber disso, não! E naquela feira de ciências aquele menino, eu disse, você pode falar da sua experiência, você já malhou, você já usou isso, você pode falar. Aí ele trouxe os hemogenins, acabou se envolvendo, ele que sugeriu a música. Depois disso, esse menino ficou um grude comigo, não pode me ver em qualquer lugar que fala: caramba, Fessôr, nossa oficina ficou massa! A gente podia ter feito mais! Aí eu fiquei pensando, com é importante valorizar, como é diferente quando o cara é valorizado, a gente tem muito alunos na mesma sala.

E - Bem, eu queria tocar na questão do médico que você falou que te atendeu e que disse como você deveria trabalhar. Era que especialidade médica, mesmo?

PB - Psiquiatra! Ele falou como eu deveria agir com os alunos, como eu deveria dar aula, aí eu não me frustraria! Por exemplo, foi o que ele falou: olha: “Deixa eles fazerem o que eles quiserem fazer”.

E - O que isso provocou em você?

PB - Quando os alunos faziam o que queriam fazer, mais ou menos foi isso: ele disse: “deixe eles fazerem o que eles quiserem fazer, não é mais fácil? EF não é um momento de lazer pra eles porque eles ficam mais presos!

E - Psiquiatra, ele prescreveu alguma coisa pra você tomar, remédio?

PB - Sim, um comprimido, mas eu não lembro o nome, eu comecei a tomar, tomei um tempo, aí mais no final eu parei! No período em que estava mais crítico, eu tomei. Era tarja preta o remédio! Era remédio controlado!

E - Era pra dormir, para controlar o stress?

PB - Eu acho que era para controle emocional, acho que isso! Pra conseguir dormir melhor.

E - E foi bom?

PB - No período mais crítico, me ajudou! Não sei se também o psicológico, mas a ação do remédio, mas talvez se me dessem farinha e dissessem que era remédio, talvez funcionaria também, né, o psicológico afeta muito aí, mas ajudou, de certa forma ajudou, no período crítico quando eu não estava dormindo mesmo, eu acordava de dez em dez minutos, aí tomei um tempo depois parei.

Comentários finais

A professora Beatriz não fez comentários finais, mas preferiu fazer observações posteriores quando for ler a transcrição das entrevistas. Também combinamos que ela poderia fazer comentários em outro momento e que eu estaria à disposição para ouvi-la.